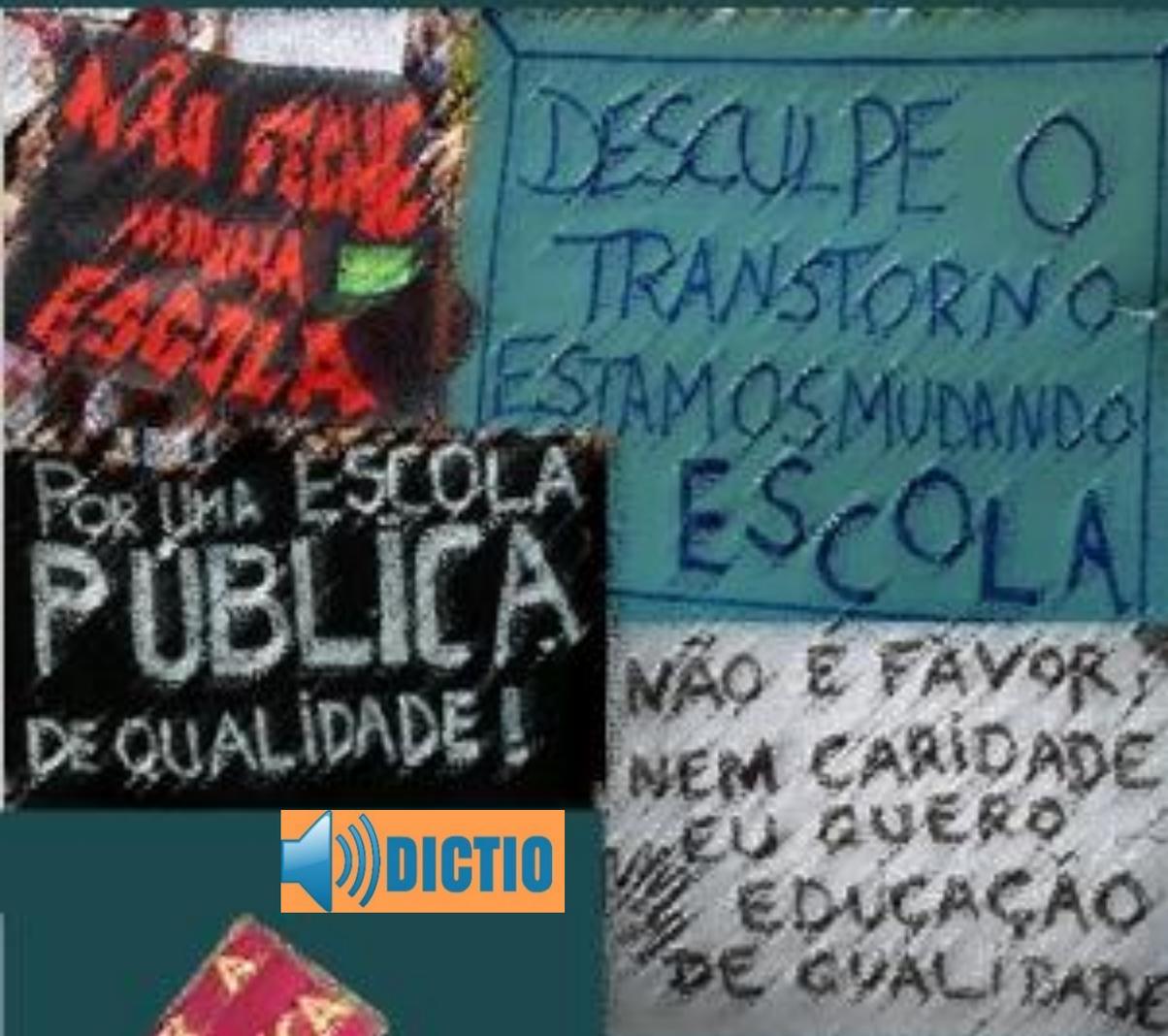


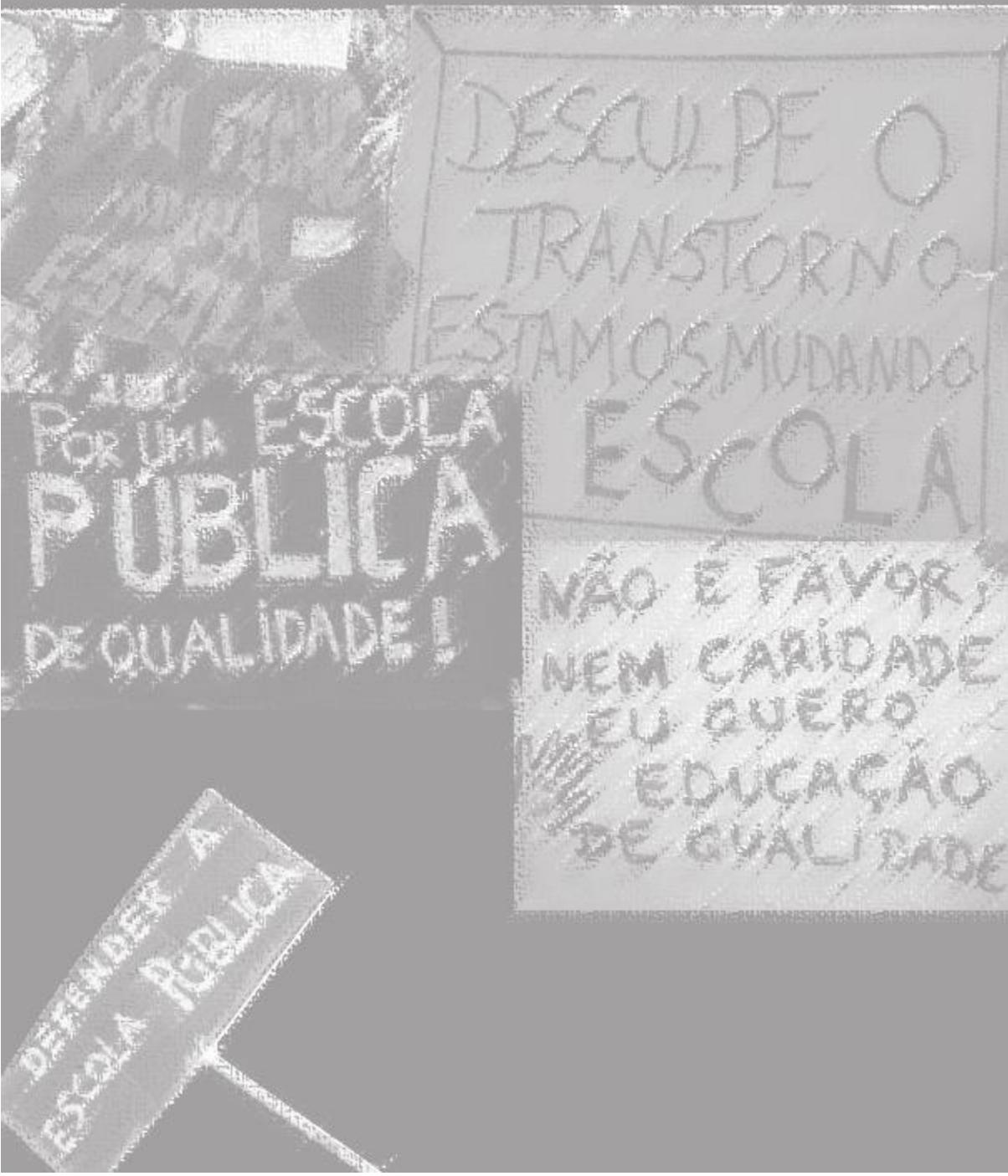
# Fóruns de Educação no Brasil



Otávio Henrique Ferreira da Silva  
Sumika Soares de Freitas  
Daniel Tojeira Cara  
(Organizadores)



# Fóruns de Educação no Brasil



DESCULPE O  
TRANSTORNO  
ESTAMOS MUDANDO  
ESCOLA

NÃO É FAVOR,  
NEM CARIDADE  
EU QUERO  
EDUCAÇÃO  
DE QUALIDADE

POR UMA ESCOLA  
PÚBLICA  
DE QUALIDADE

DEPENDER A  
ESCOLA PÚBLICA

Conselho Editorial Técnico-Científico Mares Editores e Selos Editoriais:

Renato Martins e Silva (Editor-chefe)  
<http://lattes.cnpq.br/4416501555745392>

Lia Beatriz Teixeira Torraca (Editora Adjunta)  
<http://lattes.cnpq.br/3485252759389457>

Ilma Maria Fernandes Soares (Editora Adjunta)  
<http://lattes.cnpq.br/2687423661980745>

Chimica Francisco  
<http://lattes.cnpq.br/7943686245103765>

Diego do Nascimento Rodrigues Flores  
<http://lattes.cnpq.br/9624528552781231>

Dileane Fagundes de Oliveira  
<http://lattes.cnpq.br/5507504136581028>

Erika Viviane Costa Vieira  
<http://lattes.cnpq.br/3013583440099933>

Joana Ribeiro dos Santos  
<http://lattes.cnpq.br/0861182646887979>

José Candido de Oliveira Martins  
<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=5295361728152206>

Liliam Teresa Martins Freitas  
<http://lattes.cnpq.br/3656299812120776>

Marcia Tereza Fonseca Almeida  
<http://lattes.cnpq.br/4865156179328081>

Ricardo Luiz de Bittencourt  
<http://lattes.cnpq.br/2014915666381882>

Vitor Cei  
<http://lattes.cnpq.br/3944677310190316>

# **Fóruns de Educação no Brasil**

1ª Edição

**Otávio Henrique Ferreira da Silva**  
**Sumika Soares de Freitas**  
**Daniel Tojeira Cara**  
(Organizadores)



Rio de Janeiro  
Dictio Brasil  
2016

Copyright © da editora, 2016.

Capa e Editoração  
Mares Editores

Dados Internacionais de Catalogação (CIP)

Título Básico / Otavio Henrique Ferreira da Silva; Sumika  
Soares de Freitas Hernandez Piloto; Daniel Tojeira Cara  
(Organizadores) – Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2016.  
223 p.  
ISBN 9788592921071  
1.Educação; 2. Pesquisa. I. Título.

CDD 370.7  
CDU 37/49

2016

Todos os direitos desta edição reservados à  
Mares Editores e seus Selos Editoriais  
Contato: [dictiobrasil@gmail.com](mailto:dictiobrasil@gmail.com)



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>INCIDÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PELA GARANTIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....</b>	<b>17</b>
<b>A EXPERIÊNCIA DO FEIPAR PÉ VERMELHO: VIVÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....</b>	<b>40</b>
<b>INTERAÇÕES E REFLEXÕES.....</b>	<b>53</b>
<b>FORUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (FMEI): MOVIMENTO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA .....</b>	<b>84</b>
<b>CARTOGRAFANDO OS (DES) ENCONTROS DA LUTA EM PROL DAS INFÂNCIAS: FÓRUM SUL MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>122</b>
<b>FÓRUMS EJA DO BRASIL: MINAS GERAIS NA DEFESA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>147</b>
<b>O CUSTO ALUNO-QUALIDADE INICIAL COMO PROPOSTA DE JUSTIÇA FEDERATIVA.....</b>	<b>182</b>
<b>SOBRE OS AUTORES .....</b>	<b>215</b>



## APRESENTAÇÃO

Este livro reúne diferentes narrativas dos fóruns de educação em atuação no Brasil. A conjuntura apresentada no atual cenário nacional intensifica uma agenda conservadora e neoliberal, que nos desafia a organizar urgentemente produções acadêmicas sobre a atuação dos fóruns de educação no país.

Na história da educação brasileira, observa-se que a organização de fóruns de educação foi um movimento que emergiu no período constituinte da década de 1980, tendo em vista a necessidade de correlacionar forças progressistas para influenciar na garantia do direito à educação com qualidade social e democrática. A década de 1990, auge do neoliberalismo no Brasil, foi o período em que se marcou o surgimento de grande parte dos fóruns aqui relatados. Muitas das conquistas para a educação pública nas últimas décadas, contaram com a participação dos fóruns de educação. Desse modo, espera-se que este livro contribua para reflexões, dialéticas e problematizações acerca desses fóruns em âmbito local, municipal, regional, estadual e nacional.

Os relatos que integram este livro registram a história viva de alguns dos muitos fóruns de educação do Brasil e a expectativa é que os mesmos colaborem e inspirem a constituição de outros fóruns.

Ressalta-se que não há apenas um tipo de fórum ou um único modelo a ser seguido, os fóruns de educação brasileiros são diversos e recorrem a diferentes estratégias para se manterem ativos, vivos e combativos. A complexidade de organização e de atuação dos fóruns de educação do Brasil, pode ser percebida nos sete artigos que compõe o livro, dentre os quais três tratam de fóruns estaduais, um de fórum regional. Há ainda o relato de uma experiência de abrangência nacional/estadual e dois textos de que abordam os movimentos nacionais.

O resgate de alguns movimentos ocorridos nas últimas três décadas na perspectiva da conquista do direito das crianças brasileiras à Educação Infantil desde um ponto de vista que destaca a participação de movimentos sociais nesta trajetória, especialmente a incidência política realizada pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e pelos fóruns de Educação Infantil estaduais ligados ao MIEIB, é o que abordada o artigo *“Incidência dos movimentos sociais pela garantia da Educação Infantil no Brasil”* de autoria de Sumika Soares de Freitas e Maria Luiza Rodrigues Flores. As autoras se apoiam em alguns exemplos de ações desenvolvidas nos últimos anos pelo MIEIB, de maneira a exemplificar a ação dos demais fóruns estaduais e do Distrito Federal que atuam articulados a este movimento nacional.

As contribuições da Jornada de Estudos do Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR-Pé Vermelho) - que congrega dezenove municípios pertencentes à Jurisdição do Núcleo de Educação de Londrina - é a verificação proposta por Cassiana Magalhães, Cristiane dos Santos Farias e Ludmila Dimitrovicht de Medeiros no artigo *“A experiência do Feipar Pé Vermelho: vivências da formação continuada”*. O texto aborda os encontros de estudo que aconteceram na cidade de Cambé-PR em 2015 com a participação de cerca de 180 professores. Utilizou-se de dados coletados por meio de registros escritos realizados pelos professores, onde, durante a jornada de formação, cada participante realizou a leitura de textos pertinente aos encontros e tarefas para relacionar o estudado com as vivências em seu espaço educativo. Os dados analisados pelas autoras consistiram da interlocução entre os registros dos professores com o referencial teórico abordado. Os resultados evidenciaram que a possibilidade de espaços de estudo e reflexão criam condições para o melhor desenvolvimento do trabalho com as crianças pequenas, porém, foram também registrados equívocos na compreensão do estudado por parte de alguns participantes.

As professoras Giselle Frufrek e Liana Cristina Rosa Pinto escreveram o artigo *“Interações e reflexões: o sujeito educador e a experiência sensorial no processo de transformação metodológica”*

que trata-se de um relato de experiência que objetiva apresentar o processo de transformações metodológicas a partir de discussões no Fórum Gaúcho de Educação Infantil, que consubstanciaram o processo de Formação Continuada com profissionais de Educação Infantil da Rede Municipal de Torres, no Rio Grande do Sul. Durante o período entre 2013 a 2015, os encontros de Formação Continuada buscaram através de interações e reflexões, ressignificar metodologias e subjetividades do sujeito educador embasadas em experiências sensoriais à luz de Maria Montessori (1965), buscando a reestruturação dos ambientes político-pedagógicos das salas de referência da Educação Infantil. A análise dos dados coletados neste processo aportou-se em Jorge Larrosa (1994) e as cinco dimensões essenciais que compõem os dispositivos pedagógicos que produzem e mediam a ‘experiência de si’: a ótica, a discursiva, a jurídica, a narrativa e prática.

No artigo *“Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI): movimento social e políticas públicas para a primeira infância”* escrito por Otavio Henrique Ferreira da Silva, Lucineide Nunes Soares e Regina Lúcia Couto de Melo, são contextualizadas as ações do Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI) referente aos últimos dois anos (2015-2016). Para isso, os (as) autores (as) recuperaram brevemente a trajetória histórica desde fórum que foi fundado em meados de 1998,

caracterizaram a atual estrutura de funcionamento do FMEI mostrando a diversidade de membros e entidades que compõe sua comissão articuladora, também é realizado um balanço detalhado sobre as atividades promovidas pelo fórum e que foram categorizadas pelos eixos da formação, informação e mobilização. Os (as) autores (as) consideram que o FMEI tem como principal desafio aproximar de suas bases (outros fóruns regionais de educação infantil e municípios), de outros fóruns de educação e movimentos sociais no sentido de lutar pela manutenção dos direitos sociais ameaçados por prescrições neoliberais ampliadas, como a PEC 241 e a PL 257 que visam a manutenção de um Estado minimalista.

No sul de Minas Gerais há um movimento social que vem protagonizando ações em prol de políticas públicas comprometidas com a Educação Infantil de qualidade, este movimento denomina-se Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI) e a experiência deste fórum é relatada no artigo *“Cartografando os (des) encontros da luta em prol das infâncias: Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil”* de autoria de Cláudia Maria Ribeiro, Kátia Batista Martins e Marly Aparecida de Carvalho Ribeiro. Desde 1999 o Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, atua na implementação/monitoramento/avaliação do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. Foram mais de 100 encontros ao longo desses 17

anos de existência, mobilizando instituições públicas, privadas e sociedade. Atualmente os encontros acontecem mensalmente e são itinerantes nas cidades que integram o Fórum. A participação é aberta à sociedade em geral de forma voluntária. A concepção de Educação Infantil que sustenta as ações do FSMEI é comprometida com os direitos fundamentais das crianças como cidadãs e com a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano.

Uma abordagem histórica sobre a constituição dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil, bem como, uma síntese das ações e da importância desses fóruns, foram a preocupação central do artigo *“Fóruns EJA do Brasil: Minas Gerais na defesa da Educação de jovens e Adultos”* de Regina Magna Bonifácio de Araújo, Sonia Maria dos Santos, Vanessa Lepick e Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva. Os fóruns de EJA podem ser compreendidos ora como um movimento social, ora como espaços aglutinadores das discussões e lutas políticas por uma melhor qualidade na educação destinada às pessoas jovens, adultas e idosas, também é visto como um espaço formador para aqueles que atuam nesta modalidade de ensino. Desta maneira, primeiramente foi revelado o contexto em que surgiram os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos no Brasil profundamente ligados à V Conferência Internacional de Educação de Adultos V (CONFINTEA), realizada em Hamburgo, na Alemanha em 1997. E no

segundo momento foi retomada a constituição e organização do Fórum Mineiro de EJA e de seus fóruns regionais. As autoras entendem que os Fóruns de EJA são relevantes como uma instancia fecunda para articulação social, permitindo a reflexão, resistência e luta sobre os assuntos relacionados à Educação de Jovens e Adultos. No entanto, elas ressaltam que este assunto não se esgota neste texto e que ainda são necessárias várias pesquisas para dar conta desta ampla história, tanto mineira, quanto nacional.

O mecanismo do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQI), criado e calculado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, como um instrumento capaz de tornar mais equilibrado e eficaz o federalismo brasileiro no tocante à oferta de matrículas em educação básica é a análise desenvolvida por Daniel Tojeira Cara e Sumika Soares de Freitas no *artigo “O custo aluno-qualidade inicial como proposta de justiça federativa: mecanismo necessário na implementação do Sistema Nacional de Educação”*. Neste texto o autor e a autora apresentam os objetivos do CAQI, no sentido de materializar um padrão mínimo de qualidade justo, capaz de promover uma educação que visa “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, tal como determina o *caput* do Art. 205 da Constituição Federal – CF. É apontado que o CAQI busca garantir a “[...] igualdade de condições

para o acesso e permanência na escola”, princípio asseverado no primeiro inciso do Art. 206 da CF. Em outras palavras, o que se quer com sua implementação é dar condições para que seja ofertada uma educação plural, emancipadora e justa para todos os brasileiros e brasileiras. Enfim, a educação necessária para um Brasil justo e próspero.

Assim, desejamos que os (as) leitores (as), os (as) militantes e os (as) educadores (as) se apropriem dessas reflexões, confrontem as opiniões e ocupem a cena pública em defesa da garantia do direito à educação pública, gratuita e da melhor qualidade possível para todos e todas sejam eles e elas: bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos....

Boa leitura!

Otávio Henrique Ferreira da Silva

Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto

Daniel Tojeira Cara

15 de outubro de 2016. Dia dos professores e professoras!

# INCIDÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PELA GARANTIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL<sup>1</sup>

Maria Luiza Rodrigues Flores<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – LDBEN reconheceu a educação voltada às crianças de até seis anos como a primeira etapa da Educação Básica. A partir desta Lei, identificamos um conjunto de outras normativas e documentos mandatórios que fortalecem esse caráter e contribuem para a afirmação deste direito de cidadania das crianças brasileiras de até seis anos<sup>3</sup>.

A atuação do MIEIB é colocada em destaque por ser este um movimento com mais de 15 anos de existência, apresentando-se

---

<sup>1</sup>Colaborou para este trabalho: Sumika Soares de Freitas, Doutoranda em Educação na linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, UFES. Orientanda da Profa. Dra. Sonia Lopes Victor.

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS.

<sup>3</sup> Mantemos aqui o grupo etário de crianças com seis anos como sujeitos de direito à Educação Infantil, uma vez que o ponto de corte para ingresso no ensino fundamental no Brasil está fixado como sendo “seis anos completos até 31 de Março do ano de matrícula”. Sendo assim, as crianças que completarem seis anos após essa data devem matricular-se em turmas do último ano da educação infantil.

atualmente com atuação capilar em nível nacional, a partir da ação organizada dos seus 26 Fóruns Estaduais de Educação Infantil e do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal. Este Movimento desempenhou papel relevante nas duas últimas décadas, integrando-se a outros movimentos sociais e fazendo-se representar em grupos de trabalho e instâncias decisórias responsáveis pela construção de políticas que vem marcando a trajetória recente desta área educacional.

O artigo inicia por um breve resgate da constituição da criança pequena como sujeito de direito à educação, destacando alguns aspectos legais desta conquista. A seguir, apresenta o MIEIB, enfatizando suas principais ações de incidência política ao longo dos últimos anos em prol da garantia do direito à educação de qualidade para as crianças de zero a seis anos. Os avanços havidos nesta trajetória são destacados, sem, contudo, perder-se de vista alguns conflitos que se mantêm no plano das políticas públicas e das práticas pedagógicas no cenário nacional, colocando em risco a implementação desta conquista recente.

## **ALGUMAS MARCAS DO RECONHECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS**

De acordo com o livro de Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (1981), podemos afirmar que uma consciência social sobre a importância da infância foi construída ao longo dos tempos,

dando sustentação à ideia de *infância* que passou a ser predominante na Modernidade, apresentando àquela como um momento particular da vida, concepção está fundamentada por conhecimentos de diversos campos da ciência.

Mas esta aplicabilidade universal de ideias acerca de características específicas *da infância* é posta em questão na atualidade, de acordo com o questionamento de outras tantas narrativas da Modernidade, tendo em vista o reconhecimento de que fatores tais como implicações culturais, classe social, sexo, raça, religião, entre outros, se atravessam nas definições sobre o que é *ser criança* e como cada um ou cada uma pode viver esse tempo/espaço em seu meio sociocultural, configurando-se, assim, contemporaneamente, um espectro de *várias infâncias*, ao invés da imagem monolítica de uma essência característica do *ser infantil*. Rosemberg (2011) reconhece o livro de Ariès como um divisor de águas na construção dessa nova concepção de criança e destaca como outro marcador importante a Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização da Nações Unidas (ONU) em 1959.

Hoje sabemos, por exemplo, que em cada cultura, o atendimento destinado às crianças pequenas dentro e fora do âmbito familiar tem uma conformação, condicionada à visão que tal sociedade tem sobre a importância deste grupo etário, seus direitos e suas possibilidades (KUHLMANN JR., 1998; FLORES, 2007). Em meados do

século passado, atendendo às necessidades da família trabalhadora e buscando garantir a utilização da mão de obra feminina, surgem modalidades de atendimento conhecidas como *creches*, *centros de cuidado* ou *casas da criança*, dedicando-se ao atendimento em tempo integral das crianças pequenas, destacando o papel dos movimentos de mulheres na conquista desse atendimento que surge, historicamente, associado a um direito da mulher/mãe trabalhadora e não, ainda, da criança (TIRIBA,1992).

Mais recentemente, ciências como a História, a Antropologia, os Estudos Culturais e a Sociologia vêm agregando novos conceitos, tais como cultura e diversidade à visão universal de criança até então predominante (BARBOSA, 2014). Os chamados “Estudos Sociais da Infância”, campo interdisciplinar que colabora para a problematização de visões monolíticas sobre a infância têm permitido a realização de estudos que evidenciam a existência de *diferentes infâncias* para diferentes tempos e espaços, demonstrando o protagonismo infantil na produção da cultura e, dando sustentação à realização de pesquisas que ouvem diretamente as crianças em relação a seus interesses, opiniões e desejos sobre questões que lhes dizem respeito, como, por exemplo, sua educação. (SARMENTO; GOUVEA, 2008).

No caso do Brasil, desde meados do século XX, passaram a existir contextos de educação das crianças pequenas em Jardins de Infância ou em classes de pré-escola ligadas a escolas de ensino primário, com base em referenciais marcadamente pedagógicos,

atendendo, principalmente, a crianças oriundas de classes sociais mais abastadas ou, pelo menos, vinculadas a famílias culturalmente mais bem informadas sobre os benefícios desta educação inicial. Em caminho paralelo, continuava o atendimento em creches, centros infantis e estabelecimentos com outras nomenclaturas similares, voltados a crianças de famílias menos favorecidas economicamente, priorizando o direito da mãe trabalhadora.

A Constituição Federal de 1998 (CF/88) é reconhecida como a primeira legislação que coloca as crianças de zero a seis anos como sujeitos de direito à educação e, também, define o dever do Estado para com a família trabalhadora no sentido de garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças pequenas.

Logo a seguir, como resultado de um longo processo que articulou o Estado e entidades da sociedade civil organizada, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei 10.806/90 com visão regulamentadora em relação à CF/88, ratificando que creches e pré-escolas fazem parte dos direitos das crianças à Educação. Segundo a visão de Dorneles (1990), as políticas públicas são a forma através da qual um governo cumpre o seu papel de garantir as demandas sociais da população, sendo expressas através de programas e projetos de governo e vivificando tensões e disputas de diferentes grupos. A aprovação do ECA é um dos exemplos de

resultado de uma forte articulação da sociedade civil organizada em prol de interesses maiores da sociedade.<sup>4</sup>

Ao afirmar em seu artigo 21 que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, do ponto de vista da legislação educacional brasileira, a LDBEN tornou-se a primeira norma educacional que coloca a criança pequena como sujeito de direito, definindo que as diferentes nomenclaturas indicariam agrupamentos etários distintos: creche, para crianças de até três anos e pré-escola para aquelas entre quatro e seis anos de idade<sup>5</sup>.

Em nível federal, pode-se destacar a década de 90 do século passado como um período de criação de definições legais e conceituais para a área, expresso em documentos tais como, os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995), os Referenciais Curriculares Nacionais – RCNEI (1998) elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI) estabelecidas pela Resolução CEB/CNE 01/99. Os conselhos de

---

<sup>4</sup> O processo que vivemos no ano de 2015, de discussão no Congresso Nacional em relação a uma possível “redução da maioria penal” que viria a alterar a CF/88 e o próprio ECA, exemplifica a correlação de forças que atua em cada espaço/tempo de uma dada sociedade, repercutindo de maneira direta no ordenamento legal vigente.

<sup>5</sup> A LDBEN foi alterada pela Lei 12.796/13, que regulamentou a faixa etária da Educação Infantil em acordo à realidade já colocada a partir das leis 11.114/05 e 11.274/06 que alteraram o ensino fundamental. Estas alterações passaram esta etapa para nove anos de duração, determinando o ingresso de crianças de seis anos de idade. O texto atual da LDBEN apresenta a faixa etária para ingresso na pré-escola como restrita aos quatro e cinco anos de idade.

educação estaduais e municipais iniciaram neste período, p o estabelecimento de normas para credenciamento e autorização de funcionamento de instituições que ofereciam atendimento a essa faixa etária junto aos sistemas de ensino, a partir do estabelecido pela LDBEN em relação a esta matéria.

Cabe aqui destacar, por seu caráter de política de Estado, a Meta 1 estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, criado pela Lei 10.172/01. Este documento determinou como meta de atendimento para a década o percentual de 50% para a faixa etária de até três anos e de 80% para aquela entre quatro e seis anos. Pela determinação legal, estados e municípios deveriam criar seus planos de educação correlatos, apontando estratégias para o alcance destes índices, de maneira a contribuir para o alcance da determinação nacional. Segundo Bordignon (2014), apesar da forte participação social na Constituinte, a proposta de um PNE não foi contemplada na CF/88, sendo este documento de planejamento decenal institucionalizado apenas na LDBEN 9394/96, sendo seu status constitucional reconhecido, legalmente, na Emenda Constitucional 59/09 (EC 59/09).

Em 2009, com a aprovação da Emenda Constituição 59/09 – EC/59, o Brasil deu mais um passo em relação à ampliação da faixa etária da educação escolar obrigatória, situando-a entre quatro e 17 anos de idade e estabelecendo o prazo de até 2016 para sua universalização. No que se refere à obrigatoriedade de matrícula

escolar para crianças de quatro e cinco anos, diversos setores da sociedade manifestaram-se contrários à EC/59, por esta determinação não ter sido construída com base em consulta à sociedade, bem como por eventuais riscos trazidos à consolidação da concepção de educação infantil presente nas atuais DCNEI, estabelecidas também em 2009, pela Resolução CEB/CNE 05/09.

Este documento de caráter mandatório, ampliou significativamente o conteúdo normativo das Diretrizes anteriores e atualizou o mesmo no que se refere à concepção de criança e de infância, avançando na definição desta etapa:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL. CNE/CEB, Res. 05/09, Art. 5º)

No rol dos documentos orientadores produzidos pelo MEC, a partir do ano 2000, já durante a vigência daquele PNE, podemos ainda incluir outros com papel indutor no que se refere à oferta de educação com qualidade, tais como a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 aos à educação (2005), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2008), os Parâmetros

Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2008), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) e, mais recentemente, o manual de orientação pedagógica, intitulado Brinquedos e brincadeiras nas creches (2012) que, acompanhado de cinco fascículos que apresentam módulos temáticos, constitui-se em um documento técnico de caráter orientador visando, de forma didática, contribuir para a qualidade da oferta educacional para crianças pequenas.

Ainda que o novo PNE 2014- 2024, aprovado há menos de um ano, não avance significativamente em termos de meta de atendimento, pois apenas repete o percentual do Plano anterior para a faixa etária de até três anos e incorpora a determinação da matrícula escolar para a faixa etária da pré-escola, o documento inclui algumas estratégias que poderão contribuir para a consolidação desse direito em termos de qualidade. Dentre estas estratégias, podemos destacar as determinações quanto à avaliação periódica desta oferta educacional, ao levantamento da demanda manifesta e à busca ativa de crianças em idade de matrícula obrigatória. Destacamos, ainda, a indicação do prazo de um ano para que estados e municípios construam seus planos correlatos, a partir de processos democráticos de discussão, com a participação de entidades representativas.

Essa retrospectiva evidencia os últimos 20 anos como o período em que mais mudanças aconteceram para esta área da educação, período que nos deixa como legado um conjunto de

importantes normativas que precisam, ainda, ser consolidadas e, em certos casos, regulamentadas no âmbito dos sistemas estaduais e municipais, pois, como explicita Cury (2002), não basta declarar um direito; é preciso, sobretudo, implementar políticas públicas que garantam o efetivo acesso aos direitos já reconhecidos no plano legal.

Segundo Rosemberg (2014) para entendermos as disputas ainda presentes em termos de concepções de atendimento às crianças pequenas de diferentes segmentos sociais, precisamos ter em mente que o direito à Educação Infantil em nosso país “[...], particularmente às crianças de até 3 anos de idade, discrimina, intensamente, grupos já discriminados pela distribuição desigual das riquezas materiais e simbólicas produzidas pela sociedade brasileira [...]” (ROSEMBERG, 2014, p. 178).

Na seção seguinte, apresentaremos o MIEIB e destacaremos algumas incidências de sua trajetória como movimento social presente em momentos decisivos das definições políticas em relação à educação infantil.

## **A INCIDÊNCIA DO MIEIB E DOS FÓRUNS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB é um movimento social criado em 1999, a partir da articulação de outros movimentos que vinham ocorrendo em alguns estados brasileiros desde a década de 80, com objetivos voltados à discussão

de uma agenda para a educação das crianças pequenas. O MIEIB se caracteriza por ser um espaço aberto à discussão, monitoramento e incidência em relação às políticas públicas de Educação Infantil e de articulação suprapartidária de indivíduos, grupos, órgãos e entidades interessados e envolvidos com as causas da infância. Trata-se de uma organização autônoma da sociedade civil, de caráter interinstitucional, suprapartidário e com atuação nacional na militância pelo direito de todas as crianças brasileiras de zero até seis anos à educação infantil de qualidade, pública e gratuita.

Para a efetivação de sua agenda, o MIEIB articula hoje 26 fóruns estaduais e o Fórum do Distrito Federal, sendo que estes se organizam de forma interligada em fóruns regionais e municipais de educação infantil autônomos, que se integram nacionalmente em torno da mesma luta: a oferta de Educação Infantil pública, gratuita, laica e de qualidade social. Os recursos utilizados nas ações do MIEIB são obtidos a partir da apresentação de projetos a organizações não-governamentais sintonizadas com a defesa de direitos das crianças pequenas.

De modo geral, participam destes fóruns: professores; pesquisadores; profissionais de órgãos governamentais na área da educação, assistência social, saúde, justiça e outros; membros de organizações não-governamentais; profissionais de instituições de ensino superior, ensino médio e outras que atuam com a formação de professores; membros de conselhos estaduais e conselhos municipais

de educação; representantes de creches e pré-escolas públicas e privadas, famílias, comunidades, sindicatos e instituições de pesquisa. Sua atuação é orientada por princípios básicos, como garantia do direito constitucional das crianças de zero a seis anos à educação infantil, independentemente de raça, gênero, etnia, credo e condições socioeconômicas.

Para Gohn (2006), as reformas neoliberais dos anos 90 nas escolas públicas alteraram o cotidiano das escolas e deram base para as mobilizações e lutas pela educação. Problemas como a falta de vagas, filas para matrículas, resultado de exames nacionais, progressões continuadas, deslocamento de alunos para diferentes escolas, atrasos nos repasses de verbas para merendas escolares, denúncia de fraudes no uso dos novos fundos de apoio à educação e outros, foram pautas da agenda dos movimentos na área da educação.

Ao longo das últimas, este Movimento, a partir da atuação de seus fóruns, acompanhou e participou de forma ativa, muitas vezes em papel de protagonismo, deste período histórico marcante para a sociedade brasileira no qual muitos direitos sociais foram conquistados no plano legal. A capilaridade de suas ações é garantida, basicamente, pela articulação a partir do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC, que permitem a mobilização de grandes contingentes populacionais com a utilização de ferramentas como os grupos de discussão, o *mailing*, a criação de *blogs* e *sites* e, mais recentemente, a criação de grupos pelo Facebook e pelo

*WhatsApp*. Com o uso dessas TIC, o Movimento tem consolidado sua atuação na área, incentivando a atuação dos demais fóruns que, de acordo com cada contexto, replicam as pautas, as bandeiras e os documentos construídos de maneira solidária em rede nacional.

Adequando-se aos novos tempos e, sobretudo, usufruindo dessa condição de poder realizar sua comunicação a distância, incluindo militantes de todas as regiões do país em discussões acerca das políticas contemporâneas voltadas à educação das crianças pequenas, o MIEB candidatou-se e obteve financiamento a partir de uma organização social para manter uma secretaria executiva, empenhada em divulgar ações, documentos e debates de interesse aos integrantes de sua mala direta. Seguindo as orientações do Comitê Diretivo nacional do movimento, esta secretaria organiza, também, encontros regionais e nacionais onde os representantes estaduais podem, periodicamente, encontrar-se de maneira presencial.

A concepção de criança que norteia a ação do MIEB é a da criança como sujeito de direitos, ativo e participativo no seu contexto histórico-cultural; defendendo a indissociabilidade entre o cuidar e o educar; o respeito ao direito da família de optar pelo atendimento na educação infantil não-obrigatória; o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica; a garantia de inclusão das crianças com deficiência ou altas habilidades nas classes comuns de educação infantil. Sendo sua finalidade defender coletivamente a garantia do direito das crianças ao atendimento na

educação infantil, tem como bandeiras de luta a ampliação de vagas em creches e pré-escolas; a destinação de recursos públicos adequados para esta etapa; a melhoria da qualidade do atendimento; a formação e valorização dos profissionais; a implementação da proposta pedagógica elaborada de forma democrática e participativa pelas instituições de educação infantil.

A questão do financiamento para a área é um dos temas importantes nesta área, uma vez durante os anos de vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), os municípios priorizaram a aplicação de recursos no Ensino Fundamental, o que repercutiu negativamente para a expansão da educação infantil. Em 2006, foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional – PEC do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), estendendo o financiamento público a toda a Educação Básica. Para essa inclusão, foi necessária forte mobilização social, de maneira a incorporar as crianças de até três anos no Fundo e, inclusive, para que o mesmo abrangesse todas aquelas da faixa etária de até seis anos atendidas pela rede conveniada de caráter filantrópico conveniados. Dentre as ações do MIEIB nos últimos anos, cabe aqui trazer alguns destaques, iniciando pela mobilização em prol da inclusão da creche no FUNDEB:

- ◆ Luta vitoriosa pela inclusão das creches no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos

Profissionais de Educação – FUNDEB, no Movimento “FUNDEB pra Valer!”<sup>6</sup>;

- ◆ Integração a outros movimentos sociais e redes, para os quais contribui com seus posicionamentos e mobilização. Destacam-se entre eles, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, da qual integra o Comitê Diretivo; a Rede de Monitoramento Presidente Amigo da Criança e a Rede Nacional Primeira Infância.

- ◆ Representação no Comitê Nacional de Políticas de Educação Básica – CONPEB do Ministério da Educação – MEC.

- ◆ Participação na discussão e elaboração de documentos oficiais de âmbito nacional a convite do MEC, dentre eles: “Critérios para conveniamento entre o poder público e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas para a oferta de Educação Infantil; Indicadores da qualidade da educação infantil”; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 2009; Orientações curriculares para a Educação Infantil no campo; Portaria Ministerial da Associação Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA que normatiza aspectos do atendimento oferecido nos estabelecimentos de Educação Infantil.

---

<sup>6</sup> Esta mobilização, ocorrida nos meses de janeiro e fevereiro de 2007, conseguiu ocupar espaços na mídia e no Congresso Nacional, utilizando-se de diferentes estratégias de ação, tais como a divulgação de cartas abertas, o agendamento de audiências com o Ministro da Educação, prof. Fernando Haddad, com legisladores e assessores parlamentares, e outras iniciativas criativas e animadas, entre elas, a organização de desfile de Carnaval temático, como o da União Carnavalesca “*Mamãe, eu quero FUNDEB!*”, do Movimento de Luta por Creches do Rio de Janeiro.

- ◆ Participação com delegados na Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), em 2008 e das Conferências Nacionais de Educação (CONAE), em 2010 e 2014.
- ◆ Parceria com Campanha Nacional pelo Direito à Educação em pesquisa sobre a qualidade da Educação Infantil que resultou em publicação sobre o “*Custo-aluno-qualidade inicial*”, um indicador que visa orientar a definição do valor repassado pelo governo federal aos sistemas de ensino através do FUNDEB.
- ◆ Participação na Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA), órgão técnico vinculado ao MEC;
- ◆ Participação no Grupo de Trabalho instituído pelo MEC para apresentar proposta sobre o tema “Avaliação da/na educação infantil”;
- ◆ Participação na Comissão Nacional que discute a normatização para a oferta de educação infantil no campo;
- ◆ Participação em Grupos de Trabalho e equipes técnicas voltados ao Monitoramento do Programa Proinfância;
- ◆ Participação como entidade integrante do Fórum Nacional de Educação.
- ◆ Participação no Grupo de Trabalho sobre Educação Infantil do Campo.
- ◆ Participação no Grupo de Trabalho Avaliação da/na Educação Infantil.

- ◆ Participação no Grupo de Trabalho sobre Políticas de Educação Infantil.
- ◆ Participação no Debate da BNCC-EI

Considerando que a implantação da EC 59/09 precisa se dar até 2016, o MIEIB tem chamado a atenção para o cuidado que a inclusão das crianças de quatro e cinco anos nos sistemas de ensino não se configure em um processo de início de escolarização traumático, devendo ocorrer em estabelecimentos de educação infantil ou em salas de escolas de ensino fundamental, mas que atendam a parâmetros de qualidade vigentes, incluindo prédios, equipamentos, profissionais e propostas pedagógicas conforme exigem as normativas legais e orientam os avanços teóricos da área. O Movimento também tem enfatizado a necessidade de controle social da população para que a ampliação do direito à escola para as crianças maiores não se configure na redução de vagas para aquelas de até três anos e nem da redução da oferta de educação infantil em tempo integral, demanda social bastante significativa na realidade brasileira. (FLORES et. al., 2011). Em períodos de crise econômica, como o que vivemos é importante monitorar a oferta educacional para as crianças de até três anos, também, para que não haja retrocesso com a oferta de atendimentos alternativos, focando na educação familiar e apoiados em políticas de baixo custo, como alerta Campos (2010; 2011). (MIEIB, Carta de Balneário Camboriú, 2009 e Carta Fortaleza, 2015).

Com o uso das tecnologias digitais, o MIEIB tem mobilizado grupos, instituições e outros movimentos de diversos estados, alertando a cada situação nova que surge ameaçando a consolidação do direito à educação infantil. Organizando ações de incidência locais e nacionais, este Movimento faz uso das novas ferramentas que a comunicação coloca à disposição dos cidadãos e, em certos contextos, se articula à pauta de outros movimentos ou, ainda, soma outros a suas frentes de atuação, utilizando de eficientes recursos disponíveis a baixo custo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo, buscamos resgatar os principais aspectos da trajetória histórica da construção da criança como sujeito de direito à educação e registrar alguns avanços da área da Educação Infantil nas últimas décadas no Brasil. Do ponto de vista legal, evidenciamos avanços na conquista do direito à educação infantil, sendo que os mesmos ainda precisam, em certa medida, ser efetivados através de políticas públicas que materializem tais concepções.

O artigo também evidenciou o papel do *Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil* como um dos movimentos sociais importantes na realidade brasileira para a defesa de bandeiras de luta históricas na área. Além da participação em várias conquistas já havidas, também se evidenciou o compromisso deste Movimento com os desafios colocados no cenário atual para a implementação de

políticas públicas para a área nos próximos anos. Um desafio fundamental no qual este Movimento está engajado é a revisão do valor *per capita* para financiamento da oferta de atendimento pelos municípios brasileiros, sendo esta uma condição indispensável para a oferta educacional de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Mapeando alguns desafios para as políticas públicas de educação infantil no Brasil. In: VASQUES, Carla; SCHLICKMANN, Maria; CAMPOS, Rosânia. (Orgs.). **Educação e infância: múltiplos olhares, outras leituras**. Ijuí: Unijuí, 2009.

\_\_\_\_\_. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, 2014. v. 14. Nº 43, p. 645-667.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, Donald Bello de; MARTINS, Angela Maria. (Orgs.). **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas**. SP: Edições Loyola, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. Congresso Nacional. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8069/90**.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal 9394/96**.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 1998**

BRASIL. MEC. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. (Volumes I e II).

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 1, de 07/04/99 – *Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer 20, de 11/11/09 – *Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. *Resolução 05/2009. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.*

BRASIL. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. *Lei nº 10.172/01. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DOU, 10 de janeiro de 2001.*

BRASIL. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. *Lei nº 13.005/14. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DOU, 25 de junho de 2014.*

BRASIL. MEC. **Documento da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010**. 2009. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de outubro de 2010.

BRASIL. MEC. **Documento da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014**. 2014. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de outubro de 2014.

BRASIL. MEC. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB à construção de orientações curriculares para as práticas cotidianas na Educação Infantil. **Relatório de Pesquisa**. Maio de 2009. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de setembro de 2010.

CAMPOS, Roselane. Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate. **Retratos da Escola**. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). v. 4, n.7, p. 299 – Brasília: CNTE, jul./dez. 2010. (Dossiê Educação Básica Obrigatória).

\_\_\_\_\_. Educação Infantil: políticas e identidade. **Retratos da Escola**. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). v. 5, n.9, p. 217 – 228 – Brasília: CNTE, jul./dez. 2011. (Dossiê Educação Infantil).

CRAIDY, Carmem. A educação infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 116, julho/2002, p. 245-262.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Movimento e complexidade na garantia do direito à educação infantil: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989-2004)**. Tese (*Doutoramento em Educação*). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2007.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SANTOS, Marlene Oliveira dos; KLEMANN, Vilmar. Estratégias de incidência para ampliação do acesso à educação infantil. In: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (Org.). Emenda Constitucional nº 59/09 e a educação infantil: impactos e perspectivas. **Caderno Insumos para o Debate nº. 2. SP: Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2010**. (p. 43-57). Disponível em: <http://www.mieib.org.br>. Acesso em 20 de jan. 2015.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues et al. Creche: do direito da criança de 0 a 3 anos aos desafios atuais. In: MANHAS, Cleomar (Org.). **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: INESC, 2011.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. UNICEF. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Educação não Formal, Participação da sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas. **Revista Ensaio: Aval. Pó. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, vol. 14, nº 50, jan./mar. 2006, p. 27-38. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf> Acesso em 15/10/14.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Carta de Balneário Camboriú**. XXV Encontro Nacional do MIEIB. Balneário Camboriú, Santa Catarina. 2009.

\_\_\_\_\_. **Carta de Fortaleza**. XXXI Encontro nacional do MIEIB. Fortaleza, Ceará. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: SANTOS, Marlene de Oliveira; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (Orgs.) **Educação Infantil: os desafios estão postos – e o que estamos fazendo?** Salvador: Soffset, 2014.

\_\_\_\_\_. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011.

SARMENTO, Manuel; Gouvêa, Maria Cristina Soares. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. RJ: Vozes, 2008.

SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Angela Maria. (Orgs.). **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas**. SP: Edições Loyola, 2014.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação**: as propostas da CONAE 2010. Educ. Soc., Campinas, v.31, n.112, p. 809-831, jul./set. 2010.

TIRIBA, Lea. **Buscando caminhos para a pré-escola popular**. São Paulo: Ática, 1992.

# A EXPERIÊNCIA DO FEIPAR PÉ VERMELHO: VIVÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Cassiana Magalhães<sup>7</sup>

Cristiane dos Santos Farias<sup>8</sup>

Ludmila Dimitrovicht de Medeiros<sup>9</sup>

## INTRODUÇÃO

A formação docente não acontece apenas no âmbito da Universidade, mas também fora dela, especialmente no espaço de trabalho dos professores. Compreendendo a importância da formação continuada para os profissionais envolvidos com a Educação Infantil, é que o FEIPAR Pé Vermelho além da militância por uma educação infantil de qualidade, cria condições para tal. Durante o ano de 2015 uma parceria foi firmada com o município de Cambé com intuito de proporcionar tempo e espaço para estudo e aperfeiçoamento da prática docente por meio da Jornada do FEIPAR vinculada ao Projeto de Extensão: “Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil”, cadastrado na Pró reitoria de extensão da Universidade

---

<sup>7</sup> Doutora em Educação, UNESP. Professora da UEL

<sup>8</sup> Especialista em Gestão Escolar: Orientação, Coordenação e Supervisão Escolar; Psicopedagogia Institucional e Clínica e Metodologia do Ensino Superior. Professora da SME/Londrina.

<sup>9</sup> Especialista em Psicopedagogia. Professora da SME/Londrina.

Estadual de Londrina, em execução desde o dia 09 de junho de 2014. O objetivo principal deste projeto é subsidiar a formação continuada dos professores municipais pertencentes à Jurisdição do Núcleo Regional de Educação de Londrina. Ou seja, contribuir juntamente com o FEIPAR Pé Vermelho para a formação continuada dos professores da Educação Infantil.

É importante destacar que o FEIPAR Pé Vermelho iniciou suas atividades em 2012, formando uma equipe gestora do Fórum para a jurisdição de Londrina com representantes da Universidade Estadual de Londrina, Secretaria Municipal de Educação de Londrina e Rolândia, Núcleo Regional de Educação e ainda, professores e alunos da rede pública. Em 2013 o grupo gestor organizou a primeira jornada denominada “Apropriações teóricas e trabalho pedagógico” com o intuito de envolver representantes dos dezenove municípios participantes a fim de propiciar formação continuada para o trabalho com qualidade na Educação Infantil. No ano de 2014 uma nova jornada foi organizada na cidade de Rolândia com 150 vagas (MAGALHÃES 2015).

Em 2015 as solicitações dos municípios para a continuidade dos estudos foram levadas em consideração nas reuniões do grupo gestor que organizou a III Jornada “Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil”. Neste ano, o município escolhido foi Cambé e foram ofertadas 200 vagas.

Com encontros presenciais e atividades orientadas, vários assuntos pertinentes a Educação foram tratados, especialmente porque,

Partindo da compreensão materialista do desenvolvimento psíquico, acreditamos que os papéis da escola, do professor e das crianças se alteram frente ao olhar deflagrado pela Teoria Histórico-Cultural. O lugar ocupado pela escola encontra o espaço primordial, especialmente considerando que é a aprendizagem que move o desenvolvimento. Em consequência disso, resulta também uma alteração no lugar ocupado pelo professor, visto como aquele que medeia a relação da criança com o mundo para a formação das suas funções psíquicas superiores, a partir do acesso à cultura acumulada historicamente (MAGALHÃES, 2015, p.1)

O FEIPAR na promoção dos encontros e estudos, procurou partir da premissa que considera a perspectiva Histórico-Cultural como norteadora dos estudos e trabalhos docentes, a qual leva em consideração a criança como candidata à humanização, em outras palavras, que necessita de outros para tornar-se humana.

Levando em consideração a importância no debate político para a formação dos professores, a jornada de 2015 iniciou com a discussão a respeito do Plano Nacional de Educação por meio da Carta de Cuiabá (documento elaborado e aprovado na Assembleia do MIEB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, realizado em 2014) e seguiu com as discussões a respeito das concepções de criança,

espaço, desenvolvimento, avaliação, subsidiada por autores como: Mukhina (1996); Sforzi (2009); Bondioli e Savio (2013); Mello (2014); e outros.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa de metodologia qualitativa buscou por meio de atividades propostas em roteiro de estudo averiguar a compreensão dos participantes. Os eixos solicitados foram: **(a) quais são as ideias do texto?** Nesta questão o objetivo era o de verificar a compreensão do professor a respeito do texto, bem como situá-lo na temática a ser discutida pelo palestrante. Desse modo, ao chegar para a palestra o professor já havia realizado uma leitura prévia tendo condições de ampliar suas discussões por meio do debate e questionamentos. **(b) como estas ideias mexeram com as minhas ideias?** O objetivo da questão foi evidenciar possíveis alterações nas concepções dos professores (as). Em outras palavras, o que pensavam antes da leitura do texto e o que passaram a pensar após a leitura do texto. Considera-se aqui a aprendizagem como um processo dialético em que o sujeito se desenvolve por meio das relações com o meio e com outros sujeitos. **(c) como estas ideias interferem na minha prática?** O propósito da questão foi o de verificar se a teoria seria capaz de alterar o trabalho na prática. Momento importante de articulação teórica e prática. Quando ocorre mudança de conceitos e concepções, pode haver alteração no trabalho docente.

O roteiro inicialmente tinha como objetivo favorecer indicadores para que cada professor pudesse refletir sobre as leituras e gradativamente articular com a sua prática. Quando nos deparamos com o material coletado, deslumbramos a possibilidade de análise. No entanto, a quantidade de material gerado não permite uma descrição detalhada dos dados neste texto, no qual optamos por apresentar um recorte, levando em consideração as ricas possibilidades da formação continuada para o trabalho dos professores com as crianças pequenas.

## **ANÁLISE DE DADOS**

### **UM OLHAR PARA O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

A primeira atividade do FEIPAR Pé Vermelho de 2015 coincidiu com a implementação do Plano Municipal de Educação, em outras palavras, momento de debate e estudo nos diferentes municípios. Para tanto, utilizou-se o texto da Carta de Cuiabá do MIEIB de 2014, com intuito de subsidiar a discussão, seguida por questões que abordaram: - Como as discussões sobre o Plano Municipal de Educação tem ocorrido em seu município: - De que forma essas discussões tem mobilizado os envolvidos com a Educação Infantil.

Os participantes relataram que a construção do Plano pelos Municípios participantes ocorreu de diferentes formas, a saber: convocações periódicas de reuniões; encontro em Fórum; repasse das informações por representantes; coleta de dados nas escolas; grupos de estudos; Assembleia Geral; discussão de Órgãos Colegiados;

comissão de equipe técnica; leituras, discussões , alterações; sensibilização, assessorias; capacitação dos membros das comissões em suas funções; mobilização dos professores e pública; participação das crianças na capa do plano; finalização com as contribuições adotadas nas audiências; consulta pública; elaboração da redação final pela comissão; Lei aprovada pelo Executivo e Legislativo; ampla divulgação nos CMEIs; Conferência Municipal de Educação Infantil.

Apesar da ampla mobilização dos municípios, nem sempre, professores em particular compreendem a importância de tal ação. Como evidenciou-se no relato da professora A: “Quem participa desse Fórum são as pedagogas responsáveis por cada instituição de ensino, onde posteriormente as informações são repassadas aos professores de Educação Infantil através de leitura dos textos e assuntos debatidos no fórum”.

A contradição aparece no relato de uma professora do mesmo município:

Aconteceram grupos de estudo, onde gestores, professores e funcionários, discutiram sobre as metas e estratégias, opinando e dando sugestões. Posteriormente foi realizada uma assembleia geral com a participação de todos, para que fossem aprovadas pela maioria as modificações e alimentações realizadas no plano. (PROFESSORA B).

Tanto a professora A, como a professora B, relataram a participação do município, mas, ao que parece no relato, a professora

B tem um modo de compreensão e envolvimento que revela uma maior participação de todos os envolvidos. É importante destacar que houve em grande parte dos municípios chamadas públicas para tornar o processo democrático, havendo abertura para toda a comunidade. Partindo do Plano Nacional de Educação, esperava-se que cada município pudesse se organiza e ampliar a qualidade da oferta para a Educação Infantil. Foi um momento forte de debate sobre a Educação, onde a democracia foi exercida com a consolidação do documento em consonância dos participantes, pelo legislativo e executivo.

Os relatos coletados revelaram comprometimento político por grande parte dos professores participantes, algumas fragilidades, porém, desejo de aprender e compreender.

### **DIFERENTES COMPREENSÕES DURANTE A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Durante os encontros da jornada os professores participantes puderam conhecer diferentes pesquisadores das Universidades (UEL, UFPR, UEM, UNESP) que mobilizaram seu trabalho em direção à Educação Infantil com qualidade. Os temas discutidos não ficaram apenas no âmbito da teoria, mas, possibilitaram uma proximidade e um pensar na prática do dia a dia das instituições. Porém, não é simples afetar todos os professores, são histórias de vida e educação muito diversas, experiências acadêmicas distintas e experiências variadas. Nesse sentido, nem sempre a compreensão do texto e da discussão atende aos objetivos delineados. A seguir, apresentamos

pequenos recortes de trechos dos dizeres dos professores participantes.

Em relação a compreensão de um dos textos estudados, a professora C ressalta:

O texto mostra a importância dos educadores como responsáveis pela formação da inteligência e personalidade da criança, onde o processo de aprendizagem dos bebês por meio da exploração dos objetos e da interação do adulto que cuida dele, que a criança aprende quando é dado a ela a oportunidade de ser o sujeito da atividade que a envolve. O cuidado de qualidade dos bebês só ocorrerá através da satisfação das necessidades de afeto e de atividades supridas.

Quando recorremos ao texto (MELLO, 2014), compreendemos a criança como sujeito da atividade, mas que, cabe ao adulto organizar situações provocadores de aprendizagens, deflagramos o lugar do professor na escola de Educação Infantil. Em outras palavras, o professor tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças pequenas. O que aparece no relato da professora D “[...] *É muito importante o papel da educadora infantil no processo da formação da personalidade e da inteligência dos bebês*”. Se os professores compreenderem o que cabe a eles nos berçários por exemplo, temos aí uma grande chance de rompermos com atividades estereotipadas, com carimbos de mãos e pés e outros equívocos tão presentes nas instituições que atendem crianças pequenas.

Em um dos momentos de estudo a professora E descreve: *“Através do ouvir, das minhas palavras e o tom de voz que eu uso, faz transparecer o meu respeito e isso reflete entre as crianças”*. Outra professora ressalta: *“O professor mediador deve ser criativo, respeitar seus alunos por meio do exemplo, [...] deve ensinar e aprender, ter orgulho de ser professor. Esta é a minha prática”* (PROFESSORA F). Gradativamente esse lugar de professor de criança pequena vai sendo construído no grupo. É a figura de um profissional competente, estudioso, pesquisador. Não é alguém que antecipa as ações do ensino fundamental, nem tão pouco, que não compreende a importância de ensinar na educação infantil. Porém, respeita e organiza formas de ensinar voltadas ao destinatário que é a criança de zero a cinco anos de idade.

Claro que algumas concepções apareceram de modo equivocado ao que estava sendo proposto, como por exemplo, *“Fez com que reveja a necessidade de deixar que a criança oriente seu próprio processo de aprendizagem por meio da exploração, seja por meio da exploração seja com objetos ou da interação com o adulto”* (PROFESSORA G). Essa ideia de a criança conduzir seu próprio processo de aprendizagem não foi defendida no grupo de estudo, ao contrário, foi enfatizada a importância do trabalho do professor como capaz de organizar práticas promotoras do desenvolvimento das crianças.

Outro equívoco: *“Os bebês como sujeitos dos cuidados e protagonistas em sua educação”* e ainda *“responsabilidade, respeito e*

currículo gerado pela criança” (PROFESSORA H). Se estamos dizendo que os bebês são candidatos à humanização, não temos condição de afirmar que são protagonistas da sua educação, uma vez que, são extremamente dependentes de outros. Nas palavras de Sforzi (2009, p.5).

As ações e operações requeridas, bem como a formação das faculdades e funções necessárias à sua realização apenas são desenvolvidas na criança porque a relação que ela estabelece com os objetos é mediatizada por outros seres que já se apropriaram desses objetos.

A criança aprende, portanto, por meio de outros sujeitos que já dominam determinadas ações. A característica fundamental do “[...] recém-nascido é a sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o homem” (MUKHINA, 1996, p. 76). Na instituição de educação infantil, o professor organiza intencionalmente o espaço de modo a receber o bebê e inseri-lo gradualmente no universo cultural do seu entorno.

Evidencia-se que apesar da contribuição dos estudos para se pensar as ações, ainda aparecem fragilidades na formação dos professores quanto à compreensão do estudado. Articular as políticas públicas com as práticas desenvolvidas com as crianças pequenas e ainda, sentir-se parte imprescindível neste trabalho, nem sempre parece possível.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os desafios da formação continuada são muitos, consideramos essencial ressaltar alguns: (a) falta de leitura prévia para a participação efetiva nos encontros; (b) dificuldade em articular teoria e prática, prevalecendo o discurso do senso comum de que na prática a teoria é outra; (c) indisponibilidade para realizar outras pesquisas acerca do tema tratado, empobrecendo o debate muitas vezes com exemplos sem conexão com o estudado.

As vantagens da formação continuada: (a) possibilidade de tempo e espaço para o estudo; (b) criação da necessidade do encontro entre professores que atuam com crianças da mesma faixa etária em diferentes municípios; (c) partilha de práticas educativas voltadas para a humanização das crianças pequenas; (d) reconhecimento do lugar do professor enquanto promotor do desenvolvimento das crianças.

Entendemos que os discursos nem sempre são reveladores das práticas, mas afirmamos que não há outro caminho senão estudar. A teoria oferece as bases para um trabalho rico e intencional com a crianças pequenas, partindo da compreensão do desenvolvimento infantil o professor terá condições de organizar práticas promotoras de uma educação voltada para as máximas qualidades humanas, possibilitando o encontro da criança com a cultura e especialmente respeitando-a como sujeito desse tempo histórico. Nas palavras de Mello (2007, p.12) “Apenas uma teoria que permita compreender o

desenvolvimento humano em sua complexidade possibilita ao professor fazer as escolhas envolvidas na prática docente”.

Reconhecemos o quanto ainda é pequena é a contribuição do FEIPAR Pé Vermelho na formação dos professores municipais da região norte do Paraná, no entanto, os esforços continuarão nesta direção, pois os fóruns precisam articular ações que ajudem nas necessidades de curta e longa duração, sendo em nossa região, a formação docente uma emergencial. A contribuição do Fórum neste sentido foi um ganho para qualificar o trabalho da Educação Infantil de acordo com as respostas analisadas nos formulários, validando desta forma o esforço empreendido.

## REFERÊNCIAS

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. **Participação e qualidade em educação da infância**. Curitiba: UTFPR, 2013

MAGALHÃES, Cassiana. **O Fórum De Educação Infantil Do Paraná: As Implicações Do FEIPAR Pé Vermelho No Processo De Formação Continuada Dos Professores**. EDUCERE. 2015

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 11- 22.

\_\_\_\_\_. **Os bebês como sujeitos no cuidado e na Educação na Escola Infantil**. Magistério, v.1, p.46-53, 2014

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação**. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/jul\\_2009/aprendizagem\\_desenvolvimnto\\_sforni.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/jul_2009/aprendizagem_desenvolvimnto_sforni.pdf) Acesso em 18/06/2016.

## **INTERAÇÕES E REFLEXÕES**

A influência do Fórum Gaúcho de Educação Infantil para a formação do sujeito educador e a experiência sensorial no processo de transformação metodológica.

Giselle Frufrek<sup>10</sup>

Liana Cristina Rosa Pinto<sup>11</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (LARROSA, 2002).

O Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI) promove desde 1999, o desenvolvimento de Ciclos de Palestras e discussões no contexto da Educação Infantil. Como uma entidade autônoma, suprapartidária e interinstitucional, ligada ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB) este Fórum vem organizando encontros estaduais, regionais e nacionais, agregando profissionais, entidades e setores, buscando engajamento às pautas políticas da Educação Infantil na contemporaneidade.

---

<sup>10</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

<sup>11</sup> Mestre do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Através dos Ciclos de Palestras promovidos pelo Fórum Gaúcho de Educação Infantil, viemos discutindo e experienciando, desde 2009, questões concernentes ao contexto da prática na/da Educação Infantil no Rio Grande do Sul.

Na continuidade da participação nos Ciclos de Palestras, buscou-se uma aproximação do arcabouço teórico às áreas de atuação na Educação Infantil, às pesquisas na Formação de Professores e ao repertório constituído nos Encontros do FGEI. Realizando-se então, entre os anos de 2014 e 2016, encontros de Formação Continuada a convite da Rede Pública Municipal de Torres, RS, com cento e oitenta (180) profissionais de Educação Infantil. Este convite deu-se a partir da ampla participação, pesquisa e envolvimento das autoras no FGEI.

Estas experiências ocorreram, prioritariamente, pelas vias sensoriais, como ferramenta principal na trajetória de transformação metodológica com estes profissionais, contemplando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2010), vigente no período da formação, no qual traz as interações e brincadeiras como eixos condutores nas práticas de construção do conhecimento da criança, amplamente referenciados e discutidos no FGEI. Conduzidos pela DCNEI/2010 e embasados nos escritos de Maria Montessori e o Sistema Montessoriano<sup>12</sup>, dialogou-se sobre a

---

<sup>12</sup> O Sistema Montessoriano, assim definido pela Organização Montessori do Brasil, recebe esta nomenclatura por relacionar a filosofia e o método desenvolvido pela Dr.<sup>a</sup> Maria Montessori (1879-1952), médica italiana, que desenvolve uma filosofia e metodologia de Pedagogia Científica baseada no desenvolvimento integral, aqui

promoção da prática de autonomia infantil, a concepção do ambiente escolar como elemento ativo no processo educacional, a acessibilidade linguística e o professor mediador, permeados pelas experiências sensoriais.

Reconhecendo a promoção de autonomia e autoria de pensamento infantil como base do desenvolvimento da criança, elencou-se a necessidade de que o adulto, profissional da Educação Infantil, experimentasse também, esta autoria do pensamento criativo. Somente o adulto que se experimenta, como autor de sua própria criação, poderia reconhecer a autoria do pensamento infantil. É este educador que constrói, elabora, e atua no ambiente educacional, sendo este ambiente, um reflexo de suas escolhas metodológicas.

Montessori (2015) observa que “quando colocamos no seu ambiente (da criança) alguns objetos que lhe permitam imitar ações humanas à sua volta, nós a ajudamos a acessar a complexa cultura de hoje” (p.28). Para a autora o brincar é apreensão e ação da criança no mundo. É o verdadeiro trabalho da criança construindo a si mesma.

Recordar sua infância e a potencialidade do sujeito livre para exercer sua ação exploratória e científica se faz necessário para a compreensão do ser-criança. Schon (1992) ressalta que, saberes

---

compreendido como o desenvolvimento da natureza biológica, social e espiritual da criança. Disponível em <http://omb.org.br/educacao-montessori/sistema-montessori>. Acessado em 18 out. 2015.

constituídos na esfera da experiência lúdica, uma vez que o educador traz sua história lúdica consigo, possui um componente afetivo que oferece mais consistência à relação educador-criança. Pois, conforme Elkonin (1998), através do brincar, a aprendizagem é muito superior, uma vez que não há aprendizagem somente pelo que é transmitido, mas, principalmente pelo que é experimentado.

Com base em pesquisas anteriores, de Kishimoto (2001), podemos dizer que educadores, ao apresentar capacidade de observar e investigar valores compreendidos na ação lúdica e na autonomia proposta por um espaço preparado para tal, são os mesmos que buscam raízes que explicam o uso e significados de tais recursos em sua práxis pedagógica.

Também encontramos em Libâneo e Pimenta (1999), Mizukami (1986) e Negrine (1998), entre outros, a afirmação de que se torna primordial na construção de um profissional de educação, uma significativa formação pessoal, além da formação teórica e prática. E aqui, em se tratando de profissionais de Educação Infantil, a formação lúdica se configura essencial para a valorização da criatividade humana, do cultivo da sensibilidade e afetividade, das experiências corporais e pensamento simbólico, das diferentes linguagens que permeiam a ação brincante.

Há um homem escondido, uma criança desconhecida, um ser vivo sequestrado que é necessário libertar. Esta é a primeira tarefa urgente

da educação, e libertar é neste sentido conhecer, descobrir o que é ignorado (MONTESSORI, s.d, p. 105).

Neste sentido, conhecer, descobrir e libertar a ação da criança no brincar torna-se o alicerce educacional para a manifestação do lúdico. Com a intenção primeira de propor uma organização espaço-temporal que promova a descentralização pedagógica, oferecendo a criança um ambiente educador que possibilite as interações e o brincar exploratório e criador, construindo novos conhecimentos a cada movimento de experimentação lúdica; realizou-se por, em torno de dois anos e meio, Encontros de Formação Metodológica com os Profissionais de Educação Infantil desta Rede Municipal *a priori* referida. Esta Formação Continuada deu-se processualmente, através de trinta e oito (38) Encontros-Oficinas Temáticas presenciais, que trataram , através de experiências sensórias prático-teóricas, o estudo das áreas de desenvolvimento humano relacionadas à práticas da vida; linguagens: intelectual, artísticas e de conhecimento de mundo; rituais e rotinas na Educação Infantil, educação psicomotora, da experiência e da observação enquanto eixos do fazer pedagógico, que desencadeavam discussões, reflexões e compartilhamento de práticas em ambiente virtual nos entremeios dos encontros presenciais.

As metodologias que trouxemos à reflexão, discorreram entorno dos estudos sobre Maria Montessori, em diálogos que trilharam conversas com Lev. S. Vigotsky, Jean Piaget, Gilles Brougère,

entre outros que auxiliaram na compreensão e acomodação do pensamento coletivo que foi se consubstanciando durante o processo de formação continuada.

Nóvoa (1995) define que a construção lúdica de professores ocorre no cotidiano, nas múltiplas teias das relações que se constituem entre crianças e educador, pela qual se encontra, nesse entremeio, o rico espaço da escola. Para Montessori (s.d.) é neste espaço que a criança vai descobrindo não “a perfeição, mas o conhecimento das próprias possibilidades”. (MONTESSORI, s.d., p. 207). Foi também neste espaço de relação, que se concebeu um palco coletivo de nossas experiências do FAZER e SER um humano educador lúdico, sensível e aberto a aprender, observando e interagindo com cuidado e percepção.

### **EXPERIÊNCIA SENSORIAL: a construção do ambiente em interações e brincadeiras.**

Ricour, segundo Oliveira (2012), considera que uma das formas de constituir o “em si”, aqui citados quando falamos da “experiência em si”, ocorre na experiência do sujeito em interação com o mundo. Isso expressa a primordialidade de ser o “si” uma construção reflexiva permanente, permitindo que o sujeito se reconheça como ele mesmo nesse processo contínuo de se reinventar a cada nova “experiência de si”. Exemplificando este contexto, Montessori (1949) observou que, ao

realizar uma ação de experimentação, o educador se aproxima e interfere, desejando auxiliar à criança que:

Ao perceber a intensão de ajuda do professor, a criança falou: - “Quero bastar-me a mim mesmo, não me ajudem”. Torna-se um homem que busca a independência. Encontrar um ambiente à sua proporção, a criança torna-se senhor dele. Vida social e desenvolvimento de caráter aparecem espontaneamente (MONTESSORI, 1949, p.143).

Dentro deste contexto da experiência, precisamos considerar o reflexo da subjetividade do sujeito da “experiência de si”. Silva (2009) apoia-se em Gonzalez Rey e Leontiev para definir subjetividade como “processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente no indivíduo; ocorrendo de tal forma que esse pertencimento se torna único, singular” (171). Embora a subjetividade refira-se ao que é individual e singular do sujeito, não significa que sua origem esteja na interioridade da pessoa, mas que se encontra na parcialidade das relações que o indivíduo estabelece, na forma como se apropria dessas relações e se subjetiva nelas. Assim, a construção da subjetividade de um sujeito se desenvolve na troca contínua que se dá entre o interno e externo elaborando seu universo singular, processos que envolvem a constituição do psiquismo humano. O outro, o meio, os objetos presentes neste meio, vão configurando suas experiências. O brinquedo, para as crianças, pode tornar-se um condutor para o estabelecimento de “uma zona de desenvolvimento proximal sendo

que o pensamento se separa dos objetos e a ação surge das ideias, nas coisas” (VYGOTSKY, 2000, p.112). Buscar sentidos através do brinquedo da infância, pode trazer, para o adulto, a percepção da experiência de si, nesta zona de desenvolvimento proximal.

Brougère (1995) aponta que “o brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura” (p. 47). Mas também, a brincadeira ocorre com ou sem a presença do brinquedo, pois para Brougère (2004) “a brincadeira é, igualmente, imaginação, relatos, histórias” (p.67). O brinquedo serve de suporte para representações, para as histórias, sejam elas específicas ou retiradas de outros suportes, pois ao brincar a criança se integra entre atitudes e capacidades, nas quais os brinquedos se tornam verdadeiros objetos da brincadeira, esta vista como uma ação fundamental do brincar.

[...] além da relevância que a brincadeira assume do ponto de vista cultural e social, ela também possui um importante papel do ponto de vista psicológico. Através do brincar, a criança vê e constrói o mundo, expressa aquilo que tem dificuldade de colocar em palavras. Sua escolha é motivada por processos e desejos íntimos, pelos seus problemas e ansiedades e, sobretudo, o desejo de transpor sua condição infantil e ascender à lógica do mundo adulto (COSTA, 2004, p.20).

Silva (2009) complementa que a singularidade é “o que distingue um homem de outros, é o que o torna único na ontogênese

humana”, [...] “ é produto da história das condições sociais e materiais do homem, a forma como ele se relaciona com a natureza e com outros homens” (p.172). Com tais argumentos, acredita-se que, a “experiência de si”, em que aqui propusemos através do brinquedo e do brincar, como essência transformadora das práticas metodológicas de profissionais de educação, consideramos componente mobilizador da reflexão do sujeito a cerca de sua própria subjetividade, suas singularidades e sua história pessoal na relação com a história social da sociedade que o permeia e pelo qual ajuda a constituir.

Com isso, tratemos do estudo da subjetividade pela ótica filosófica de Jorge Larrosa (1994), que nos explica a produção da experiência de si como um processo de autoconhecimento, de tomada de consciência e autorreflexão crítica. O autor constrói um dispositivo no qual define como uma prática pedagógica com regras e modo de realizar específicos. Um dispositivo pedagógico “será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendam ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (p.57).

Mediante o estudo e aplicação desses dispositivos, descrevemos sobre as intervenções junto ao grupo de profissionais de Educação Infantil com os quais construímos práticas reflexivas nesse período mencionado, apresentando e relacionando o relato das práticas, asserções de memoriais descritivos produzidos pelas participantes, descrição de imagens e vídeos utilizados como memória

dos encontros. Estabelecendo um diálogo a base teórica pertinente a este estudo, buscando-se uma compreensão sobre os fenômenos que vão se apresentando.

Larrosa (1994) aponta cinco dimensões essenciais que compõem os dispositivos pedagógicos que produzem e mediam a ‘experiência de si’: **a ótica, a discursiva, a jurídica, a narrativa e a prática**, descrito a seguir:

- **Dimensão ótica (ver-se):** desdobramentos da pessoa. Em sentido amplificado, a reflexão representa a reprodução de objetos em imagens de um espelho. Representa e constitui o que é “visível dentro do sujeito para si mesmo” (p.58). Nesta conotação ótica, assinala-se que é a forma como a pessoa busca um conhecimento de si mesma, um autoconhecimento, solicitando uma exteriorização e objetivação da própria imagem no qual o indivíduo assim, vê-se a si mesmo.

Puxar o fio da memória (FRIEDMAN, 2011) das primeiras brincadeiras despertam emoções e sentimentos que se mostram vivos, vibrantes, alegres ou doloridos, como se estivessem sendo revividos. Considerando que, este universo interno do educador, onde habitam as memórias, encontra-se protegido, guardado ou isolado através do que Dan Baron (2004), sociólogo e educador popular Galês, denominou de barricadas; é atrás destas barricadas que as memórias

longínquas do sujeito, neste espaço interno que a voz da infância poderia permanecer calada.

A voz interna, atrás da barricada, precisa esperar e permanecer, escondida. Algumas vezes, existe uma tensão entre ela e a voz externa [...]. Mas, em geral, a voz interna carece de autoconfiança por não ter sua história documentada, por não ter a permissão ou o espaço público para se conhecer, se ouvir e dialogar, e por que sua linguagem não é valorizada. Porém, essa voz – culturalmente tão feminina porque historicamente tem sido reprimida no mundo subjetivo e encarcerada principalmente em isolamento silencioso – é um arquivo de conhecimentos e métodos de empatia e cuidado. (BARON, 2004, p.15.)

Para evocar no grupo em questão essa dimensão, a voz por trás desta barricada, promovemos práticas de espelhamento utilizando como experiência de si, objetos de sua própria infância. Objetos sensoriais que provocassem memórias lúdicas através de um aroma (ou cheiro), uma música e um objeto para recrutar sua memória muscular e tátil.

Este mundo interno (BARON, 2004), é a matéria-prima para o autoconhecimento e constituição do sujeito educador, que “precisa de espaços seguros e abertos, que permitam visões amplas para relembrar, experimentar e se transformar” (pg. 15). Entrar em contato com esta subjetividade torna-se fundamental para a constituição do

sujeito que educa e, ao constituir-se, constitui também seu coletivo, o ambiente educacional.

Nestes encontros, buscamos uma metodologia ativa, sensorial, que promova uma práxis de autonomia:

[...] uma práxis de afirmação, empatia, curiosidade, diálogo, comunidade e espaços democráticos de autodeterminação. Um discurso que valorize a necessidade de construir uma nova cultura política e popular, sustentando uma subjetividade empática, solidária e cooperativa. (BARON, 2004, p. 13).

A técnica empregada enquanto dinâmica de grupo chama-se “triálogo” de Baron (2004) Trata-se de uma experiência sensorial exploratória reflexiva e expressiva, no qual os participantes constroem uma interação de escuta e expressão oral, no formato triangular (grupos de três pessoas). Nesta dimensão trialógica, um participante ocupa o lugar de falante para o segundo participante, questionador, sendo apoiados pelo terceiro participante, ouvinte. Os trios revezam os seus papéis, permitindo que cada um possa descobrir uma dimensão essencial afirmativa:

No triálogo, pode-se interpretar e partilhar opiniões; ouvir e questionar sem julgamento, nem influência; otimizar o poder estético de um interesse concentrado para afirmar, focalizar e ampliar o diálogo dos outros. Neste espaço íntimo, a três, cada pessoa ensaia o seu poder dialógico,

para atuar a descoberta de si mesmo, o respeito pela diferença e entendimento da natureza coletiva dos espaços educacionais. (BARON, 2011, p. 110).

Os participantes foram convidados a trazerem objetos de memória lúdica e estes foram utilizados como disparadores para o Triálogo, focalizando a memória histórica de sua infância. Erickson (2004) nos sugere que os registros dos encontros sociais, com intuito de pesquisar minuciosamente o que os interagentes realizam em tempo real, enquanto vão coconstruindo a ação de fala-em-interação torna-se um fenômeno multimodal no registro de natureza vocal-auditiva.

As impressões dos participantes, emoções espelhadas nos partícipes passivos, ouvindo o relato do interagente ativo, recordando suas experiências de si, de sua infância, no significado do cheiro, do objeto e da música trazida para o encontro, denotavam suas histórias de vida pessoal compartilhadas na comunhão social do “triálogo”, construindo uma nova história de entrelaçamentos das experiências vividas. Configura um ver-se no outro, uma relação empática transformadora de reconhecimento e descoberta. Os participantes expressaram seu choro de alegria, gargalhadas, sorrisos com expressão de espanto, tristeza, consolo, abraços de acolhimento e solidariedade. Marcas profundas de uma infância presentes e

inconsciente. Nosso papel de observadores neste momento-encontro foi de realizar a mediação reflexiva após o evento do triálogo<sup>13</sup>.

Os objetos lúdicos ou objetos subjetivos estéticos aqui definidos pela dinâmica de grupo tiveram uma função de agentes mobilizadores de memórias episódicas antigas, memórias afetivas e procedimentais de uma fase de vida que nos distanciamos à medida que os compromissos de vida adulta tomam lugar como prioritários no cotidiano do sujeito educador.

Observamos que nesta prática, o objeto lúdico e significativo trouxe a recordação não somente de situações vividas ou pessoas com as quais interagem na brincadeira (como pais, avós, amigos, irmãos), mas principalmente lugares, ambientes onde se desenvolviam as relações como: o quintal da casa onde moravam, a rua, o bairro da cidade natal, os espaços da escola onde se alfabetizou, o sítio dos avós, entre outros.

Montessori (2015) observa que “a mão seguiu a inteligência, o espírito e as emoções, e deixou resquícios do homem ascestral” (p.73). São essas mãos, que brincam com o objeto lúdico, curiosas, irrequietas, desbravadoras, da criança que descobrem e constroem a história do adulto. A autora conclui que “foi por que as mãos acompanharam a inteligência que a civilização se construiu, portanto pode se afirmar que a mão é o órgão deste imenso tesouro legado ao homem”

---

<sup>13</sup> Os registros audiovisuais foram realizados pela Secretaria Municipal da Prefeitura de Torres, RS, não sofrendo interferências destas pesquisadoras.

(MONTESSORI, 2015, p.73). E com estas mãos, ao manipular o objeto lúdico, apresentando-o aos demais, toca-se a sua historicidade, na dimensão ótica do ver-se.

**- A dualidade dicotômica entre interior e exterior (dimensão discursiva ou expressar-se):** a linguagem apresenta de forma continuada, representa e duplica em um meio exterior o que já estava apresentado e visível no interior. Nesta dimensão discursiva constitui-se e estabelece-se o que o sujeito expressa sobre si mesmo, exteriorizando o que, ora permanecia interiorizado. Após o primeiro encontro em que se desenvolveu essa aproximação dos corpos adultos com suas experiências de infância, de espelhamento de si, oferecemos um momento de autorreflexão do vivido, através do Instrumento Memorial Descritivo que, segundo Negrine (1999), é uma descrição minuciosa de “uma realidade vivida”, referindo-se “aos fenômenos da consciência, [...] retrata, sempre, as formas de pensar de um indivíduo diante de situações vivenciadas” (p.84). Trouxemos aqui, pequenas asserções<sup>14</sup> extraídas dos memoriais descritivos dialogando com a compreensão dos fenômenos enquanto relatos discursivos dos participantes.

---

<sup>14</sup> O pesquisador qualitativo interpretativo registra eventos, obtém dados, transforma-os e faz asserções (MOREIRA, 2016). MOREIRA, M. Subsídios Metodológicos para o Professor Pesquisador em Ensino de Ciências. Instituto de Física, UFRGS, 2016

*Durante este encontro tivemos a possibilidade de vivenciar e experimentar estas sensações, uma espécie de volta à infância, momentos de troca, descontração e de interação com as demais colegas da rede da Educação Infantil. E também momentos de emoção, de entrega onde a minha criança interior se soltou. Maravilha!!!! Prof. Y.*

*Me arrepiei, não sei direito o que senti. Voltei a momentos que vivi quando criança. O cheiro da canela que a colega trouxe, me fez sentir o sabor do arroz de leite da minha vó. Tive receio de deixar outras pessoas tocarem minha boneca. Ela faz parte da minha história. Monitora W.*

Os relatos vêm permeados de memórias afetivas que, conforme França (2007), revelam que o “sujeito é um “quem” responsável pelos seus atos, que deve e pode se autoconhecer por meio da reflexão” (p.115). Quando realiza autoanálise o indivíduo se “reconhece como eu específico” e, ao sintetizar-se como ser consciente com seu ser em si, o indivíduo toma realmente ciência de si mesmo.

Segundo a Semiótica peirciana<sup>15</sup> (NETTO; PERACCI; FIALHO, 2013), a experiência do fenômeno vivenciado pode ser reduzida a três categorias de consciência: a primeiridade, a secundidade, a terceiridade. “A primeiridade trata-se, pois, de uma consciência imediata tal qual é, [...] pura qualidade de ser e de sentir; na

---

<sup>15</sup> Estudos de Charles Sanders Peirce, a semiótica é a ciência dos signos, da investigação de todas as linguagens. A semiótica peirciana tende a mostrar a ação dos símbolos.

secundidade, há um mundo real, [...] independente do pensamento [...] é a arena da existência” (apud SANTAELLA, 1983, p. 254). E finalmente a terceiridade, correspondendo “à camada da inteligibilidade”, ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo. Observamos apoiadas nos mesmos autores, que quanto mais próxima da infância a pessoa se encontra, como no caso da monitora de educação infantil, com 16 anos, mais a primeiridade (sensação) se destaca na consciência do percebido da experiência. Quanto mais distante da sua infância, mais a consciência de terceiridade (representação e cultura) emerge com interpretações do vivido, com racionalização do experimentado. O mote nestes momentos-encontros formativos eram, neste contexto, trazer à consciência a terceiridade, a partir da percepção da primeiridade.

A experiência sensorial traz aos relatos mnemônicos<sup>16</sup> a relação existente entre a memória do corpo e a revitalização. A recordação corporal não tem outra analogia, além da que lhe é conferida pela conformação de imagens a ela ligadas. Dessa forma, a memória corporal resulta como produto, não da matéria corpórea, mas da ideação ou da abstração da imagem de corpo (HERMANT, 1988, p. 86).

---

<sup>16</sup> Mnemônico ((HERMANT, 1988) é um conjunto de técnicas utilizadas para auxiliar o processo de memorização. Consiste na elaboração de suportes como os esquemas, gráficos, símbolos, objetos, palavras ou frases relacionadas com o assunto que se pretende memorizar. Recorrer a esses suportes promove uma rápida associação e permite uma melhor assimilação do conteúdo.

- **As divergências entre o presente e o rastro do passado (dimensão narrativa ou narrar-se):** a narrativa abrange os processos, de forma sintética, que estão relacionados com a memória ativada, com a lembrança, com o armazenamento, por fim, aquilo que somos depende, em boa parte das histórias que nos ligam temporalmente. Ao narrar-se o sujeito verbaliza o que mantém do que percebeu em si mesmo, o que pode auxiliá-lo a elucidar as imagens que lhe estão associadas.

Para a etapa da narrativa, a formação tomou-se de um contexto criativo, construindo uma rede de experiências de produção lúdica, de elaboração de experiências sensoriais que, primeiramente tinha a intenção de provocar no adulto a percepção das sensações e compreender a importância desses estímulos aos sentidos para o desenvolvimento infantil. Esse processo entrelaçou-se com oficinas para construção de materiais lúdicos e pedagógicos, no qual o entorno dessas produções era repleto de experimentações, questionamentos, reflexões sobre a relevância de brinquedos e jogos concebidos como materiais sensoriais na sala de referência das escolas de educação infantil.

A tendência dos profissionais participantes tornou-se cada vez maior em, como sujeitos educadores, visualizarem as práticas do uso de tais materiais com seus grupos de crianças e projetar resultados pedagógicos, voltando às questões da terceiridade na consciência percebida, mas visualizadas fora de si. O que sempre configurou um

desafio, em se tratando de grupos tão grandes para formação continuada, pois nessa fase de oficinas, mesmo dividindo o grande grupo, perfizeram o total de 60 pessoas em cada grupo, reduzindo o espaço de escuta das percepções sobre a experiência de si, assim, os memoriais descritivos tornaram-se um recurso reflexivo fundamental sobre a prática e as sensações, a partir dos materiais sensoriais confeccionados nos encontros-oficinas.

Algumas asserções ilustram esse olhar de transformação percebida pelos profissionais participantes:

*Despertar a 'nossa' criança tornou nossas aulas muito mais alegres e significativas. Com certeza uma nova história passamos a escrever na educação infantil de Torres. Prof. R (berçário)*

*O ciclo da borboleta acompanhou a evolução dos tempos da educação e nós nos sentimos dentro dessa evolução. Metamorfose. Eu vivi, sobrevivi e continuo vivendo e buscando as transformações fora do casulo. Prof. G. Pré-alfabetização.*

*Me fez reportar aos sentimentos que tinha quando era estudante, será que estas perspectivas me deixavam com os olhos brilhando? Vejo isso nos olhos de meus alunos de hoje, o brilho que todo aluno tinha em meu tempo (tinha desapercibido). Hoje o aluno vivencia, se expressa e com nossa observação real e detalhada, me mostra o meu próprio espelho. Os meus alunos têm muito mais de mim que eu pensava, eles têm vigor, tem felicidade. Realmente vejo em cada descoberta 'brilhosa'*

*dos meus alunos a mim mesma. Prof. K. maternal.*

Jorge Larrosa (1994, p. 70) pontua, “o que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória”. O tempo em que se constitui a subjetividade é o tempo narrado. Mas a constituição de uma narrativa da experiência de si não se constrói de imediato, outrossim, “no diálogo íntimo consigo mesmo” e com as outras narrativas, textos, experiências que fazem a história do sujeito narrador. Larrosa observa que “o que se produz é toda uma identidade prática em relação com a atividade profissional, presente ou futuro, em função de uma história pessoal construída sob princípios de evolução e totalização”, é quase impossível dissociar essas experiências de sua própria subjetividade e identidade. A missão aqui é fomentar no indivíduo um exercício de autorreflexão crítica e tomada de consciência sobre seu processo evolutivo de prática e aprendizagem.

**- O domínio da moral (dimensão jurídica ou julgar-se):** moralmente a construção e intervenção da experiência de si nos remetem ao juízo determinado pela lei, aos valores, à norma e aos estilos. Assim, temos a constituição concomitante do sujeito que julga um conjunto de critérios e um campo de aplicação o seja, as ações

pelas quais a relação estabelecida pelo indivíduo com ele mesmo, passa a constituir-se pelo julgamento de seus próprios atos.

Nesta etapa do processo de transformação metodológica, estando já no segundo ano de formação continuada com o grupo dividido em quatro agrupamentos de aproximadamente 50 a 60 pessoas, as ações reflexivas inevitavelmente se voltam para as práticas e para o modelo metodológico descentrado do professor. Pois que as salas de referência na educação infantil estão contempladas com cantos lúdicos e materiais sensoriais, outras com funções psicomotoras e para o desenvolvimento das independências e habilidades da criança, orientados para a vida prática, conhecimento de mundo, linguagens, arte e música, psicomotricidade ampla e fina. Os profissionais construíram materiais que foram experimentados e explorados entre si, individualmente e no coletivo, refletindo sobre as percepções, funções, reflexões geradas a partir experimentação. Esses materiais agora constituem os acervos das salas de referência entre outros espaços que as escolas construíram para a interação das crianças e seus professores. Os ambientes serviram para observação do comportamento lúdico e interativo das mesmas, registrando e realizando encontros de reflexão-avaliação dos fenômenos observados pelos profissionais.

Dessas observações e narrativas pessoais extraímos algumas asserções:

*Estamos, cada dia mais, trabalhando para nos transformarmos em educadores com práticas descentradas da figura do adulto, proporcionando espaços para experimentações, a fim de que as crianças utilizem o concreto e a curiosidade. Prof. L. Maternal.*

*O ambiente é auxiliar do educador, o processo é sempre inacabado. Os espaços descentrados da figura do educador. Depois das formações nossa sala construiu “cantos” juntamente com os alunos, jogos abertos, acessíveis. Um aluno disse: “Mudou a sala de novo? Eu gosto”. Prof. H. Pré-alfabetização.*

*O ambiente deve ser desafiador, onde o “aluno” tenha a oportunidade de buscar desafios, porém deve haver um ambiente delimitado para o desenvolvimento de certas atividades pois a sociedade em si, exige regras.*

*Em todos os encontros saio remexida e crescida. Fico impossibilitada de não mudar ainda que minúsculos detalhes, olhares, gestos. Experimento eu, experimento com as crianças e reconheço o que acredito como educação infantil. Ainda que só engatinhando, estou feliz com o que vejo à frente. Crianças mais independentes. Há também aquilo que de tão novo, me aponta, me desafia, me incomoda e ainda assim me estimula, no mínimo, a refletir. Prof. T. Berçário.*

As narrativas da autorreflexão de si trazem a projeção das regras estabelecidas socialmente e pela instituição que lhes mantém. Há uma certa preocupação com o preparo da criança para adequar-se a um padrão de sociedade, reproduzindo, usualmente comportamentos de competitividade, rigidez e controle, revestidos de valores morais e éticos, manifestos em rotina endurecidas. Por outro lado, nota-se desabrochar o encantamento ao observar a independência e o potencial criativo das crianças quando se oferece

um ambiente preparado para autonomia e autoeducação. Percebe-se nas falas dos profissionais a consciência de que tudo é processo, e que as mudanças metodológicas partem de uma autoconsciência das necessidades das mesmas, de uma percepção interna, embora a sociedade insista em manter um paradigma de dominação e controle do corpo e do pensamento da criança.

Silva (2009, p.10) refere que “a necessidade é sempre necessidade de algo (seja de um objeto material ou ideal) que foi produzida na atividade”. No transcorrer da atividade, os vínculos que o sujeito vai constituindo entre necessidades e o objeto da mesma se dinamizam, de um modo que se torna complexo avaliar qual é o objeto que preenche aquela necessidade.

Porém, para se perceber a situação, é primaz observar a necessidade o processo de descobrimento do objeto, e este passa a estimular e guiar a atividade, tornando-se um agente motivacional.

**- A análise das práticas (dimensão prática ou praticar-se):** a partir da consciência da lei, dos valores, das normas, o indivíduo passa a agir sobre si mesmo, desvinculando-se do domínio que vem com a ação sobre as possíveis ações. Ademais, a dimensão prática tem como certo a busca do comando do sujeito por si mesmo.

Nas etapas finais de nossas formações, os grupos foram convidados a realizar trocas entre si em suas escolas, trazendo relatos de suas práticas, conquistas e desafios encontrados em cada realidade de escola. Por fim em um grande Seminário de Socialização de Experiências, os participantes trouxeram suas reflexões finais sobre o vivido nesses dois anos e meio de encontros mensais conosco. Durante os encontros, nossas práticas sempre foram permeadas de aspectos

teóricos e apresentação de metodologias que chamamos de sensoriais, nutridas pelos princípios filosóficos de Maria Montessori, construindo diálogos com Lev. S. Vygotsky, Jean Piaget, e também, Paulo Freire, Sigmund Freud, Loris Malaguzzi e Rudolf Steiner, que não estão incluídos no escopo deste, devido ao recorte metodológico para esta descrição.

Os resultados não serão apresentados com finitude pois porque acredita-se no processo de transformação contínuo da pessoa, da criança, da escola, da comunidade escolar e social envolvida.

Os memoriais descritivos foram para os participantes, um exercício difícil de realizar, uma vez que não realizavam essa prática usualmente. E durante o processo de formação, a Secretaria Municipal de Educação desse município em estudo, introduziu o uso do portfólio na avaliação semestral de cada criança. O exercício da escrita se intensificou e os profissionais tiveram oportunidade de se apropriarem de sua escrita. Alguns expressavam satisfação, entretanto, muitos se acharam sobrecarregados de trabalho extraclasse.

Algumas asserções corroboram essas observações:

*Sou a favor de mudanças e acredito que toda a escola deve trabalhar unida, quem sabe até criar uma espécie de cronograma, que contemple atividades desde o berçário até o pré. Nosso trabalho é contínuo, é processo, precisamos uns dos outros. Não sei fazer portfólio, estou aprendendo. Prof. Q. Berçário.*

*A transformação das práticas antigas em práticas novas é lenta, é necessária reflexão o tempo todo. Pois os conceitos sobre como a criança aprende e o que ela precisa para desenvolver determinada área faz refletir sobre como eu sou e o que preciso fazer para melhorar como pessoa e profissional. A cada momento, a cada fala, a cada troca, vou buscando pensar nas mudanças que são necessárias, porém lembro que a transformação deve ser aos poucos. Aprendi a registrar, isso foi bom para mim. Os portfólios são cansativos, mas o resultado é bom. Prof. S. Pré-alfabetização.*

*Esse período com o Espaço Fênix, para mim foi um verdadeiro 'renascer'. Foi pleno, foi belo. Quando iniciamos o processo de formação lembro-me de ter 'medo' de brincar e me dei conta, que mesmo mãe e professora, eu não sabia brincar. Hoje eu brinco. E todas as sextas-feiras após a formação tenho um 'encontro precioso' com um grupo de mulheres que se reúnem para transformar a si mesmas e transformarem o mundo e, quando comecei a escutar vocês em nossos encontros, vi o quão importante é esse 'pensar' e levo nossas reflexões para a noite. Estou aprendendo a escrever o que eu penso, isso tem sido muito bom pra mim e para as crianças. Levo essa prática para o 'encontro precioso' com minhas amigas também. É um ato de entrega, de 'dar' e 'receber'.*

Segundo Oliveira (2012, p.113), lembrando a proposta de Husserl (fenomenologista alemão), o “conceito de razão prática está estritamente ligado à ideia de uma vida caracterizada pela renovação,

pois o sujeito autoconsciente esforça-se para atingir um patamar elevado de autodisciplina” e, portanto, se nutrir de uma vida pela qual suas experiências serão conduzidas por preceitos lógicos conforme ‘o sentido de responsabilidade imanente na consciência”, lhe parece seguro e coerente, onde qualquer mudança pode ser dolorosa, estressante, desconfortável. Mas, quando o prazer da experiência de si lhe traz recompensas que transcendem a razão, pois que se manifestam nas redes das emoções, a satisfação supera qualquer desconforto, pois a recompensa compensa pelo simples estado, de ser.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente relato de experiência teve por objetivo apresentar o processo de transformações metodológicas que consubstanciaram a caminhada de formação continuada transcorrido durante o período de dois anos e meio com 180 Profissionais de Educação Infantil da rede municipal de escolas do município de Torres, no Rio Grande do Sul, suscitada através das amplas participações no Fórum. As reflexões e estudos proporcionados pelo FGEI permitiram que as autoras deste compusessem uma relação teórico-prática entre as DCNEI/2000 e os autores referidos neste.

Ao exercitarmos a mediação de 38 encontros pelos quais desenvolvemos atividades práticas de dinâmicas de grupo, atividades teóricas em seminários, oficinas interativas de experimentações

sensoriais e elaboração de materiais dentro desta mesma perspectiva, atividades escritas de reflexão, tivemos o cuidado para que as dimensões e dispositivos pedagógicos aqui apresentado em Larrosa (2004) fossem respeitadas no estudo pessoal de cada participante sobre a “experiência de si”, provocando um olhar para si mesmo, ao mesmo tempo que convidamos, em certos momentos a se distanciar de sua própria imagem buscando a experiência de se ver nas situações vivenciadas com os olhos de um outro. Um outro que, por muitas vezes, nos parece espelho de nós mesmos.

As experiências não foram fáceis de se realizar com grupos tão grandes de participantes, mesmo quando no segundo ano de atividades diluímos em grupos de 60 pessoas. O exercício de escuta se torna escasso e muitas vezes comprometido pelo pouco tempo que se institui para as práticas. Por mais que tentemos exercitar o tempo Kairós (tempo da oportunidade de Heráclito), o tempo Khronos nos consome. Mesmo que tentemos “abrir os olhos” dos profissionais para a importância de oferecermos a proteção ao tempo AÍON da criança (tempo de intensidade), e provocarmos a consciência desse tempo nas experiências sensoriais exercitadas com o adulto, ainda assim, somos controlados pelo cronômetro. Entretanto vê-los, os adultos, brincando e se experimentando, refletindo e tomando consciência da criança interior que ainda habita seus corpos marcados por histórias pessoais e culturais, observar e ler seus relatos de conquistas pessoais e coletivas de transformações em sua vida pessoal e profissional,

alimenta a certeza de que sementes foram plantadas e florescem, frutificam nesse grupo de educadores, sujeitos de si e de suas histórias. Certeza de que toda experiência marca nossas vidas de forma permanente e que são através delas que nos construímos, aprendemos a SER e a FAZER uma humanidade verdadeiramente humana, de que é oferecendo a oportunidade da experiência que se educa para a autonomia e autoria de pensar e evoluir enquanto espécie que sente e é sentida por suas ações e vida. Iluminadas pelas palavras de Merleau-Ponty (1999, p.281): “retornemos então à sensação e observemo-la de tão perto que ela nos ensine a relação viva daquele que percebe com seu corpo e com seu mundo”. E ela sempre será uma nova sensação em um novo mundo para nós, pois nenhuma experiência se repete ou é igual, nem mesmo a “experiência de si”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, 2010.

BARON, D. **Alfabetização cultural** - a luta íntima por uma nova humanidade. SP: Ed. Alfarrabio, 2004.

\_\_\_\_\_. **Colheita em tempos de seca**. PA: Instituto Transformance, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez editora, 1995, p. 9-47.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez editora, 2004.

\_\_\_\_\_. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T.M. (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 19-32.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. RJ: Martins Fontes, 1998.

ERICKSON, F. **Talk and social theory: Ecologies of speaking and listening in everyday life**. Cambridge: Polity Press, 2004.

FRANÇA, S. **Resgate de memórias lúdicas de educadores do ensino fundamental I, em uma escola privada de Maringá, PR**. Dissertação de Mestrado. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, PR. 2007, 136 p.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 3ª ed. São Paulo: Scritta; Fundação Abrinq, 2011. p.18.

HERMANT, G. **O corpo e sua memória**. SP: Manole, 1988.

KISHIMOTO, T. Brinquedo e materiais pedagógicos na Educação Infantil. **Educ. Pesq.** São Paulo, v. 27, n.2, 15 p., 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação** – Estudos foucautianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LIBÂNEO, J.; PIMENTA, S. Formação de profissionais de educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.:** Campinas, v.20, n.68, p.239-277, 1999.

MIZUKAMI, M. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U, 1986.

MONTESSORI, M. **A criança.** Tradução de Adilla Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Portugália Editora, [s.d.].

\_\_\_\_\_. **Education and Peace.** Chicago: Regnery, 1972.

\_\_\_\_\_. **Formação do homem.** Tradução de Hauptmann e Eunice Arroxelas. Rio de Janeiro: Portugália Editora, 1950.

\_\_\_\_\_. **Mente absorvente.** Tradução de Pedro da Silveira. 2. ed. Portugal: Portugália, 1949.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia científica:** a descoberta da criança. Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MONTESSORI JR., Mario. **Educação para o desenvolvimento humano.** Para entender Montessori. Rio de Janeiro: OBRAPE, s.d.

NEGRINE, A. **Terapias corporais:** a formação pessoal do adulto. RJ: Edita, 1998.

\_\_\_\_\_. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A.; MOLINA NETO, V. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Sulina, 1999.

NETTO, M.; PERASSI, R.; FIALHO, F. Estudos semióticos: análise perceptiva e a terceiridade peirceana na obra “Jogos Infantis” de Pieter Bruegel. **Projética**, Londrina, PR, v.4, n.1, p. 249-266, Jan./Jun. 2013.

PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp.77-92.

SILVA, F. G. **Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade**: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 28, jun. 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752009000100010&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752009000100010&script=sci_arttext). Acesso em: 3 ago. 2014.

## **FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (FMEI): MOVIMENTO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA**

Otavio H. F. da Silva<sup>17</sup>

Lucineide N. Soares<sup>18</sup>

Regina L. C. de Melo<sup>19</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Os fóruns de Educação Infantil do Brasil são movimentos sociais suprapartidários que se organizam em nível municipal, estadual e nacional com a finalidade de promover ações de formulação e fortalecimento das políticas públicas para o campo. Desde 1999 eles se vinculam em nível nacional ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). E em cada unidade da federação há um fórum estadual e fóruns organizados por regiões e cidades.

O foco central deste texto é o de contextualizar as ações do Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI) referente aos últimos dois anos (2015-2016), entretanto, consideramos ser imprescindível recuperar a sua trajetória histórica, pois o já construído/desenvolvido pelas gestões anteriores tem sido o norte para as ações,

---

<sup>17</sup> Mestrando em Educação e Docência (UFMG), profissional da Rede Municipal de Educação de Betim e integrante Comissão Articuladora do FMEI.

<sup>18</sup> Mestre em Educação (UEMG), Pedagoga na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e integrante Comissão Articuladora do FMEI

<sup>19</sup> Mestre em Educação (UFMG), consultora e integrante da Comissão Articuladora do FMEI.

encaminhamentos da atual gestão. Para tanto resgataremos brevemente como foi esta trajetória do FMEI como movimento social que tem buscado promover a discussão, mobilização e ações comprometidas com a garantia de políticas públicas para a Educação Infantil de Minas Gerais e do Brasil.

## **UM BREVE HISTÓRICO DO FMEI**

O Fórum Mineiro de Educação Infantil que representa o movimento de Educação Infantil do Estado de Minas Gerais e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), foi instalado no Estado no mês de junho do ano de 1998, acolhido pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). O FMEI foi criado no bojo de um caloroso debate travado entre órgãos públicos federais, estaduais e municipais, universidades, sindicatos, organizações da sociedade civil, conselhos de educação, de assistência social e dos direitos da criança e do adolescente onde debatiam os avanços e desafios a serem enfrentados no que tange à educação de crianças com idades entre zero a seis anos incompletos, a partir das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada no ano de 1996. O contexto político neste período de emergência do FMEI, no final da década de 1990, foi marcado por políticas neoliberais que priorizavam as políticas econômicas de ajuste, cerceando a regulamentação dos direitos sociais recém conquistados pelos movimentos sociais na Constituição Federal de

1988. Enquanto o discurso oficial denunciava esses direitos sociais como entraves ao desenvolvimento do país e pregava a desresponsabilização do Estado, transferindo atribuições governamentais para o mercado, os movimentos sociais se reorganizavam. O FMEI, assim como outros movimentos tinham como horizonte o enfrentamento de déficits históricos de reconhecimento nas áreas de educação, saúde, habitação, assistência social e territórios étnicos (indígenas, negros e quilombolas). (CAMPOS, 2002; CARDOSO; GOMES, 2011).

Após a constituição do FMEI o passo seguinte foi construir consensos básicos que ficaram expressos na Carta de Princípios que visava inicialmente a garantia da identidade daquele espaço suprapartidário, articulado por entidades comprometidas com a redução de desigualdades e melhoria da Educação Infantil em Minas Gerais. A partir de 2004 foram priorizadas ações relativas ao financiamento da Educação Infantil, que ocorreu por meio do acompanhamento, participação e divulgação das discussões em torno dos planos plurianuais municipais e do Estado, consoante com o movimento nacional na luta pela inclusão da Educação Infantil no FUNDEB<sup>20</sup>.

Após um período de descontinuidade, em 2009, o FMEI retoma suas atividades, por meio de um pequeno grupo composto

---

<sup>20</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

principalmente por representantes de secretarias municipais de educação e professores universitários, que realizaram dois Encontros Ampliados<sup>21</sup>.

O primeiro, realizado no mês de junho do ano de 2010 teve um caráter de retomada dos trabalhos e reafirmação da pauta de luta, onde foi formulada a “Carta de Compromisso” definindo-se as prioridades a serem assumidas pelos candidatos aos cargos de deputado estadual, deputado federal, senador, governador de Estado de Minas Gerais e à presidência da república e solicitou-se que os mesmos se manifestassem quanto à incorporação da agenda do FMEI aos seus compromissos de campanha e de mandato, no caso de serem eleitos. Neste contexto, destacaremos algumas das prioridades contidas na referida carta (FMEI, 2010):

- ◆ *Que os representantes dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário cumpram o disposto no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente que determina absoluta prioridade para a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, em especial no que se refere à preferência na formulação e na execução das políticas e na destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude;*
- ◆ *Que as câmaras municipais e as assembleias legislativas defendam e que o Congresso Nacional vote propostas relativas ao Fundo Social do **Pré-Sal** em tramitação no Congresso Nacional, comprometendo 50% deste fundo para a Educação*

---

<sup>21</sup> Encontro de mobilização , debate e formação realizado anualmente pelo FMEI, onde participam diversas pessoas de diferentes instituições e cidades de Minas Gerais.

*Básica pública, de acordo com a prioridade do respectivo ente federado, priorizando a aplicação desse recurso na Educação Infantil, em especial na ampliação e melhoria do atendimento em creches, ou seja, na etapa de zero a três anos;*

- ◆ *Que sejam formuladas políticas em todos os âmbitos do poder público, capazes de assegurar com qualidade a ampliação da oferta pública de Educação Infantil;*
- ◆ *Que o Congresso Nacional aprove a alteração da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecendo de forma clara e inequívoca a faixa etária da educação infantil de zero até seis anos de idade incompletos e o ingresso das crianças, no Ensino Fundamental, que completem seis anos até o dia 31 de março;*
- ◆ *Que sejam mantidos, ampliados e divulgados os mecanismos de participação da sociedade civil, através dos movimentos sociais e/ou conselhos na elaboração e revisão das leis orçamentárias priorizando os compromissos com a Educação Infantil;*
- ◆ *Que seja criado, no MEC, Programa Nacional de equipamentos, mobiliários, materiais e brinquedos para a Educação Infantil entendido como programa de apoio ao educando, conforme previsto na Constituição Federal, referenciado por uma concepção que pautar a indissociabilidade entre educar e cuidar [...].*

No segundo encontro que ocorreu em 2011, pôde-se realizar uma discussão mais qualificada e participativa, onde houve o aprofundamento do debate em torno do direito de todas as crianças à Educação Infantil de qualidade na creche e na pré-escola bem como

debater e traçar ações para o fortalecimento da identidade da Educação Infantil.

No ano de 2012 o Fórum Mineiro de Educação Infantil - FMEI - reafirmou seu processo de reorganização iniciado em 2010 e realizou seu Encontro Ampliado em conjunto com o V Encontro Regional Sudeste do MIEIB, que teve como tema: “Direito à educação na primeira infância e o desafio da qualidade: políticas públicas, movimentos sociais e práticas pedagógicas”. O evento contou com a participação de mais de trezentas pessoas de diversos municípios mineiros. No Encontro, foram discutidos os desafios e apontadas as prioridades para sua atuação. A partir dessas contribuições, a comissão articuladora do FMEI estabeleceu três eixos de ações buscando orientar a pauta para os meses seguintes. Os eixos definidos foram: formação, pesquisa e mobilização.

Nos anos de 2013 e 2014 foram muitas ações, debates e publicações que abarcaram diferentes temáticas, entre estas, o acesso à Educação Infantil, a defesa da qualidade, ampliação de vagas em creches, profissionalização do professor da Educação Infantil, concursos públicos para professores com a exigência de formação mínima conforme a lei. Além disso, foram realizados dois encontros ampliados sendo um em cada ano.

Em 2013, o FMEI promoveu o IV Encontro Ampliado, tendo como tema a "Obrigatoriedade, judicialização e articulação dos movimentos sociais: desafios e perspectivas na Educação Infantil".

Nele os debates e encaminhamentos trataram de ampliação do atendimento das crianças de zero a seis anos incompletos, adesão aos programas do Governo Federal, construções, utilização do espaço das instituições, obrigatoriedade de 4 e 5 anos e seu impacto nas políticas municipais, planos municipais de educação, Conferência Nacional de Educação e avaliação na/da Educação Infantil.

Em 2014, o Fórum Mineiro de Educação Infantil avançou ainda mais com a inserção de novos membros representantes de outros municípios de Minas Gerais. A comissão articuladora reorganizou a agenda do referido ano a partir da avaliação dos trabalhos do ano anterior, priorizando o debate sobre o corte etário, políticas públicas e propostas pedagógicas para o atendimento às crianças de zero a três anos de idade.

É importante ressaltar que nos anos de 2013 e 2014, os debates/enfrentamentos relativos ao “Corte Etário” foram mais intensos, que resultou na produção de diferentes documentos, entre estes, a carta aberta de alerta aos pais, gestores, professores e demais profissionais que atuam na educação infantil, e o “Dossiê 5 anos é na Educação Infantil” que trouxe em seu bojo a Campanha de mesmo nome. Durante esse movimento muitas reuniões foram realizadas na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), bem como, na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e no Ministério Público da Infância e da Juventude de Minas Gerais.

O “Corte Etário” tem sido nos últimos quatro anos uma das principais pautas de luta do FMEI. Nessa problemática, o fórum defende a permanência das crianças que completam 6 anos após 31 de março na Educação Infantil, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2013).

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. § 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. (BRASIL, 2013, p. 99).

O “Dossiê FMEI: 5 anos é na Educação Infantil” (BAPTISTA; LIMA, 2013) analisa o movimento político-jurídico a nível nacional e estadual sobre a idade mínima de ingresso ao ensino fundamental. O debate sobre o corte etário em Minas Gerais culminou com a aprovação da Lei 20. 817 de 30 de julho de 2013, dispondo sobre o a idade das crianças que irão ser matriculadas no ensino fundamental tomando como referência a data de 30 de junho e conseqüentemente a idade das crianças que permanecerão na educação infantil. E no objetivo

[...] de garantir que as orientações legais e normativas assegurem o melhor atendimento educacional para nossas crianças durante a primeira infância, o FMEI definiu como estratégia

prioritária o estabelecimento do corte etário” (BAPTISTA; LIMA, 2013, p. 14).

Para o FMEI a aprovação de uma lei que regulamenta a data de ingresso no ensino fundamental foi um grande avanço visto os inúmeros casos de famílias que entravam na justiça para matricular crianças menores de seis anos nesta etapa da educação básica. Porém, a referida Lei ao definir a data de 30 de junho para o corte etário, desalinhou a idade de frequência das crianças mineiras à educação infantil com a definida pelo Conselho Nacional de Educação nas DCNEI, posição endossada pelas autoras do dossiê:

A Educação Infantil é a etapa de ensino que melhor pode educar e cuidar das crianças antes dos seis anos porque as determinações legais estabelecidas nacionalmente, resultado de anos de debate entre especialistas e militantes da área, asseguram esses princípios e parâmetros. (BAPTISTA; LIMA, 2013, p. 14).

**Figura 1 – Campanha 5 anos é na Educação Infantil**



Fonte: FMEI, 2013.

## **A ESTRUTURA ATUAL DO FMEI**

A luta do FMEI pela política pública de Educação Infantil para as crianças de zero a seis anos incompletos reuni diversos representantes de órgãos governamentais e da sociedade civil em suas atividades e em sua organização através de uma comissão articuladora. Atualmente essa comissão conta com vinte e nove membros, uma coordenação geral e um secretário executivo. Os membros da comissão articuladora do FMEI além de serem militantes da educação, pertencem a diversas instituições relacionadas com a política de Educação Infantil, destacando: o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-REDE/BH), o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH), o Fórum de Educação Infantil da Zona da Mata (FEI), o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI), O Fórum Regional de Educação Infantil do Mucuri e Jequitinhonha (FREIMJ), a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, a Secretaria Municipal de Educação de Mariana, a Secretaria Municipal de Educação de Itaúna, a Secretaria Municipal de Educação de Congonhas, a Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares, a Secretaria Municipal de Educação de Teófilo Otoni, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), a

Rede Municipal de Educação de Betim, a Rede Municipal de Educação de Contagem, a Rede Municipal de Educação de Nepomuceno, a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, a Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri campus de Teófilo Otoni e de Diamantina (UFVJM), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Estadual de Minas Gerais campus Belo Horizonte e de Ibirité, a Universidade Federal de Lavras (UFLA), o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPEI/UFMG).

A atual coordenação do FMEI enfatiza a gestão compartilhada com os demais integrantes da comissão articuladora como um princípio de trabalho e, também, devido a multiplicidade de demandas e ao acúmulo de funções assumidas por esses em seus respectivos municípios e instituições. Um fator a ser destacado é que a atuação do fórum está situada em meio a uma enorme diversidade e complexidade de 853 municípios em Minas Gerais. A atual comissão articuladora possui representação das regiões nordeste, sudeste e sul de Minas Gerais. As regiões norte, noroeste e centro-oeste não possuem representantes diretos na comissão organizadora do FMEI. Mas por outro lado, o fórum conta com a participação de três instituições que possuem representação em todo o estado (SEE/MG, Sind-UTE/MG e FETAEMG) e nas atividades e ações protagonizadas pelo FMEI contamos com essa rede para alcançar todas as mesorregiões mineiras.

A comissão articuladora do FMEI se reuni mensalmente e participa quando convidada de atividades promovidas por parceiros ou integradas ao calendário do MIEIB para debater e contribuir com reflexões sobre as políticas desenvolvidas na Educação Infantil ou que fazem interface com essa etapa da educação básica. Desde 2010 o FMEI conta com a parceria da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG, onde há um grupo de pesquisadoras/es que são referências nacionais neste campo, assegurando apoio logístico e conceitual ao fórum para atuar no tripé da formação, informação e mobilização.

Nas atividades de formação são discutidos temas relacionados à Educação Infantil, posicionamento público diante de questões polêmicas envolvendo atores sociais, políticas públicas e as infâncias brasileiras e mineiras, sempre com o compromisso de definir de forma coletiva estratégias para o enfrentamento dos problemas. Este compromisso demarca, principalmente, o papel do fórum como movimento social ao buscar influenciar por meio do debate público, as decisões dos órgãos estatais.

Nas atividades de informação o fórum dissemina através de sua *network* notícias, análises, indicadores da política pública e eventos relacionados a educação infantil em nível municipal, estadual e nacional. O fórum também realiza a produção de documentos orientadores, manifestos, artigos, entre outros materiais necessários para dar publicidade de suas ações.

Nas atividades de mobilização o FMEI busca implementar novos fóruns regionais e revitalizar<sup>22</sup> os fóruns que estão inativos visando o debate público de ações qualitativas. O FMEI articular-se com o MEIB e com os demais fóruns estaduais de Educação Infantil tendo em vista o fortalecimento da política pública em nível nacional. Há também ações que são construídas estrategicamente e conjuntamente com diversos órgãos públicos que atuam na defesa e garantia dos direitos sociais relacionados à infância.

## **UM BALANÇO DA ATUAÇÃO DO FMEI NO ÚLTIMO BIÊNIO (2015-2016)**

Embora o FMEI exista há quase vinte anos, este texto tem como principal objetivo contextualizar as ações realizadas por este fórum nos últimos dois anos, quando é iniciado um processo de renovação em relação aos integrantes da comissão articuladora e coordenação. Assim, estas reflexões além de contribuir com as demais reflexões que fazem parte deste livro para formarem um painel dos fóruns de educação na atualidade no Brasil, realiza uma avaliação da atuação do FMEI sob a gestão que esteve a sua frente no último biênio. As políticas públicas desse período se caracterizam por uma tentativa de dar prosseguimento às políticas de expansão da oferta e as políticas

---

<sup>22</sup> Em números atuais, há em Minas Gerais quatro fóruns regionais de educação infantil, sendo: o Sul Mineiro, Zona da Mata, Vale do Aço e Vale do Mucuri/Jequitinhonha. Ainda há um fórum em implementação na região dos Inconfidentes. Todos estes fóruns são filiados e estão articulados ao FMEI.

intersetoriais de Educação Infantil e assistência social implementadas, a partir de 2012, pelo Programa Brasil Carinhoso, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). São políticas focalizadas nas crianças mais pobres e na melhoria das condições de educabilidade das instituições de educação infantil frequentadas pelas crianças de zero a quatro anos do Programa Bolsa Família. Tomando como base o tripé de atuação do Fórum Mineiro de Educação Infantil, os eventos ocorridos entre 2015 a 2016 são apresentados a seguir.

## **FORMAÇÃO**

Ao longo desses dois anos o FMEI tem articulado duas etapas de formação. A primeira delas é o evento anual chamado de Encontro Ampliado e promovido pelo próprio fórum. Boa parte das reuniões e debates do primeiro semestre de cada ano, tem sido momentos para a preparação deste evento que é realizado durante o mês de junho. Em 2015, o tema do VI Encontro Ampliado foi “Profissionais da Educação Infantil: salário, carreira e formação” e foram convidadas para contribuir no debate da temática as educadoras Rita de Cássia Freitas Coelho (COEDI/MEC)<sup>23</sup>, Lívia Maria Fraga Vieira (FAE/UFMG) e Elizabeth Cota (Undime/MG)<sup>24</sup>. Esta atividade mobilizou

---

<sup>23</sup> Coordenação Geral de Educação Infantil/Ministério da Educação.

<sup>24</sup> União dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais.

aproximadamente 150 pessoas de 24 municípios de Minas Gerais. (FMEI, 2015a).

Em 2016 o tema do Encontro Ampliado foi “Pacto pela Educação Infantil em MG: qualidade, financiamento e formação” e a atividade alcançou mais de 300 participantes de mais de 93 cidades. A ideia do Pacto pela Educação Infantil tornou-se uma campanha onde o FMEI chama atenção para a responsabilidade que os três entes federados e as demais instituições públicas devam ter com a educação da primeira infância e, por isso, o fórum organizou uma mesa de abertura onde participou personalidades de diferentes órgãos: a direção da Faculdade de Educação da UFMG (FAE/UFMG), a Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (CNPDE), a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a Assembleia Legislativa de Minas Gerais, a Promotoria de Justiça e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de MG, a Coordenadoria Estadual de Defesa da Educação de Minas Gerais (PROEDUC/MG), a UNDIME e o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG). Para a problematização da temática foi convidada novamente a educadora Rita de Cássia Freitas Coelho (COEDI/MEC), a educadora Sumika Hernandez Piloto (MIEIB/FNE<sup>25</sup>) e o educador Ramuth Marinho (CNPDE/MG).

---

<sup>25</sup> Fórum Nacional de Educação.

A segunda etapa de formação articulada pelo FMEI acontece por meio de parcerias com outras instituições e movimentos que ao longo destes dois anos tem convidado o fórum a mobilizar os membros da comissão articuladora e outros atores interessados (cadastrados na sua *network*) em participar de seminários, encontros, reuniões, palestras, congressos relacionados com a temática da Educação Infantil. Dentre esses eventos destacam-se os seminários “NEPEI e FMEI Convidam para o debate”, atividades do CEALE, defesas de dissertações de mestrado da linha de pesquisa Educação Infantil do Mestrado Profissional Educação e Docência (UFMG), palestra sobre financiamento da educação realizada pela CNPDE em 2015, 1º Seminário da Base Nacional Curricular Comum realizado em 2015 na cidade de Belo Horizonte e organizado pelo MEC (etapa nacional), 2º Seminário da Base Nacional Curricular Comum realizado em 2016 em Belo Horizonte e organizado pela SEE/MG (etapa estadual), 5º Encontro sobre Educação no Ministério Público/MG ocorrido em 2015, 3º Seminário de Educação Infantil em Diamantina realizado em 2016, XXI e XXII Seminário Infância na Ciranda da Educação organizados pela Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI/SMED/BH)<sup>26</sup> em 2015 e 2016 e, no Seminário do Sind-Rede sobre a Educação Infantil em Belo Horizonte ocorrido em 2016.

---

<sup>26</sup> Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Há também ações formativas organizadas em conjuntos com os fóruns de Educação Infantil de outros estados e MIEIB. No primeiro semestre de 2015 ocorreu em Belo Horizonte o Encontro Regional Sudeste do MIEIB, que contou com a participação de representantes dos fóruns do Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. No segundo semestre aconteceu outro Encontro Regional Sudeste no Rio de Janeiro e o FMEI esteve presente. Ainda no referido ano, aconteceu o Encontro Nacional do MIEIB na cidade de Fortaleza (Ceará) e o FMEI participou desse importantíssimo evento junto aos demais fóruns estaduais. Em 2016, o FMEI participou do Encontro Regional Sudeste do MIEIB realizado no Espírito Santo e também do Encontro Nacional do MIEIB realizado em Curitiba (Paraná). Os encontros regionais e nacionais são espaços para organizar e direcionar a atuação dos fóruns em cada região e a nível nacional.

## **INFORMAÇÃO**

As atividades informativas realizadas pelo FMEI compreendem produções de textos, documentos, artigos e manifestos. O Boletim Informativo é um documento produzido já alguns anos onde o fórum anualmente divulga em arquivo online e impresso as principais ações, notícias e informações sobre a Educação Infantil em Minas e no Brasil. Durante o biênio 2015-2016, apenas no primeiro ano a equipe do FMEI conseguiu publicar a edição do boletim referente às ações do ano

anterior. (FMEI, 2015b)<sup>27</sup>. Em 2016 devido às limitações do fórum, não foi possível alcançar tal objetivo.

Outra demanda debatida desde as primeiras reuniões de 2015 foi a necessidade de produzir um material orientador para a organização de fóruns regionais de Educação Infantil. E em 2016 a comissão articuladora conseguiu avançar na construção da Minuta de Orientação para Criação dos Fóruns Regionais. Atualmente o documento está na fase de conclusão e em breve estará disponível para acesso público nos meios de comunicação do FMEI.

Para a participação no Encontro Regional do MIEIB em 2016, realizado em Vitória, a comissão articuladora do FMEI produziu o texto “Posição do FMEI Sobre as políticas de Educação Infantil na Contemporaneidade” (MELO, 2016), onde são analisadas as políticas públicas de Educação Infantil no Brasil durante as gestões de Lula e Dilma e são apontadas preocupações com o rumo da educação brasileira após a concretização de um Golpe de Estado que colocou Michel Temer na Presidência da República. Estas reflexões contribuíram também com a construção da “Carta de Vitória” (MIEIB, 2016), onde os fóruns da região sudeste se manifestaram para os demais movimentos e para a sociedade brasileira em relação a importância da continuidade das políticas públicas de Educação Infantil que estavam em andamento no governo Dilma. E também,

---

<sup>27</sup> O Boletim Ampliando do FMEI editado e finalizado em 2015 foi impresso com a data errada de “2014”.

chamaram atenção para a união de forças na luta contra o desmonte das políticas educacionais formuladas nos últimos anos.

Outro documento produzido pelo FMEI e que tem a ver com o atual contexto político brasileiro, foi a “Carta do Fórum Mineiro de Educação Infantil-FMEI ao Excelentíssimo Ministro da Educação”, onde o fórum se posicionou contra a exoneração da Coordenadora Geral de Educação Infantil do MEC, professora Rita Coelho. Rita, indicada pelo MIEIB para este cargo e reconhecida como defensora dos direitos das crianças à Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada por várias organizações nacionais e internacionais.

Lamentamos que historicamente as recomposições de cargos no Brasil pouco considerem o perfil político e as competências individuais para fazer avançar as políticas públicas. A nossa querida companheira “Ritinha” - assim conhecida por milhares de brasileiros e brasileiras - esteve desde o ano de 2007 frente à coordenação da COEDI/SEB/MEC, desenvolvendo sua função com maestria, dedicando-se incansavelmente à luta pelo direito das crianças de zero a cinco anos a uma Educação Infantil de qualidade e contribuindo para a formulação e gestão das políticas nacionais. (FMEI, 2016, p. 2).

A “Carta aos Candidatos” é um documento que o FMEI socializa com os militantes, políticos e gestores em anos eleitorais, possibilitando com que eles (elas) possam entender melhor os desafios e necessidades para o alcance de uma Educação Infantil com qualidade social. Junto a isso, sempre que candidatos e governos de

diferentes partidos demandam a participação do FMEI em seus debates, o fórum organiza a participação de seus representantes para colaborar com os interessados em refletir e defender as políticas públicas e os direitos das crianças de zero a seis anos incompletos. Neste ano de 2016 foi construída a Carta aos candidatos a prefeitos e vereadores de Minas que foi enviada com orientações aos profissionais, ativistas da Educação Infantil para mobilização locais, regionais.

Outras possibilidades de comunicar e informar a sociedade são os meios de comunicação. Em 2016, o FMEI participou de uma entrevista na rádio UFMG Educativa divulgando a campanha do “Pacto Pela Educação Infantil em Minas Gerais”. Também, a TV Assembleia convidou o fórum para conceder entrevistas sobre eleições municipais e desafios para a Educação Infantil. Apesar da importância dos meios de comunicação para ajudar a divulgar o FMEI e suas ações, um problema grave disso é quando aquilo que é publicizado não condiz com a concepção do movimento social (a grande mídia é especialista em distorcer a imagem dos movimentos sociais populares). No vídeo produzido pela TV ALMG e que contou com a participação de representantes do FMEI, uma grave distorção da concepção do fórum ocorreu porque “[...] a reportagem equivocadamente faz a relação da Educação Infantil com a perspectiva de qualidade corporativista, proclamando deste modo, que a mesma é importante para se alcançar

melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA". (SILVA, 2016, p. 16).

Semestralmente, uma das preocupações da atual gestão do FMEI é em publicar para os demais membros da comissão articuladora a prestação de contas dos recursos arrecadados pelo fórum durante os encontros ampliados e formações. Nas mesmas condições dos demais movimentos sociais, o FMEI não tem uma fonte de financiamento regular. Deste modo, o fórum solicita a contribuição em dinheiro dos participantes nos eventos realizados para que seja possível continuar garantindo através do financiamento coletivo o pagamento de despesas básicas como xérox, transporte para reuniões e encontros regionais e nacionais, serviços gráficos para divulgação de eventos, edição de documentos, e demais custos com materiais e serviços de expediente essenciais para o regular funcionamento do FMEI. No início de 2015 o saldo de recursos próprios era de R\$ 1.201, 00. Nos eventos de 2015 e 2016 foram arrecadados o valor de R\$ 1.373, 00, totalizando o saldo de R\$ 2.574, 00. O total de despesas nesse período alcançou R\$ 2.590,95. E devido a estas condições, o saldo atual do caixa do FMEI é de (-) R\$ 16,95.

Recentemente, um grande avanço para o FMEI no que tange a sua base de informação, foi a construção de seu *blog*<sup>28</sup> no ano de 2016. A partir disso, o grande público interessado nos debates da Educação

---

<sup>28</sup> Para mais informações acesse: <http://fmeiestadualmg.blogspot.com.br/>.

Infantil em Minas Gerais e no Brasil, podem ter acesso a vários materiais e notícias atualizadas sobre a área. Antes disso, o canal de informação do FMEI se restringia apenas a comissão articuladora e a sua *network*.

## **MOBILIZAÇÃO**

No decorrer do texto já foi mencionado que o Fórum Mineiro de Educação Infantil funciona atualmente em maior parte na estrutura da UFMG. Durante alguns de nossos debates foi colocada a importância do fórum realizar atividades itinerantes em outras cidades fora da região metropolitana de Belo Horizonte. Lentamente temos tentando avançar nesse sentido e o caminho que a gestão acredita ser o mais viável, é pela constituição de outros fóruns regionais. Entretanto, o FMEI é muito dependente do apoio da universidade, não somente para utilizar sua estrutura física nas reuniões mensais e eventos, mas também, pelo apoio financeiro recebido do NEPEI e CEALE que é imprescindível para que o fórum tenha condições mínimas de sobrevivência. Esses grupos, principalmente o NEPEI, ao longo dos anos tem sido os principais financiadores das ações do FMEI, seja no convite de palestrantes, produções de materiais, reserva de auditórios, salas de reuniões, estrutura de filmagem, e seja no custeio de passagens para encontros regionais, nacionais e principalmente no fortalecimento do fórum como projeto de extensão da UFMG.

Durante este último biênio a atual gestão tem pautado que o FMEI necessita compartilhar mais suas ações entre os membros da comissão articuladora, também, organizar sistematicamente o processo de ocupação das funções de coordenação e secretaria executiva, pois, ao não ter uma organização clara, o fórum corre o risco de ter gestões vitalícias. Assim, foi iniciado em 2015 um movimento do FMEI para a construção de seu Regimento Interno que visa definir critérios e diretrizes para de tempos e tempos acontecer o processo de eleição de novas gestões, possibilitando assim, o revezamento de pessoas, fôlego e ânimo, diante aos intensos desafios recorrentes em que estão sujeitos àqueles que se propõe a atuar na gestão deste fórum e de outros movimentos sociais.

Desde fevereiro de 2015 o fórum tem realizado de forma assídua reuniões mensais e até o final do biênio caso não ocorram imprevistos serão totalizadas a ocorrência de 19 reuniões da comissão articuladora. A única interrupção observada neste período aconteceu no mês de novembro de 2015, onde o encontro aconteceria junto a uma audiência pública que seria realizada no referido mês, porém a mesma foi desmarcada e remarcada para 2016, como será visto a diante.

Um movimento realizado pelo FMEI nos últimos anos foi o de ocupar espaço em outros espaços de participação popular e social. Durante uma palestra realizada na UFMG sobre o financiamento da educação no Brasil em 2015, os membros do fórum identificaram a

importância deste movimento se aproximar das atividades da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação que é um movimento organizado por diversos atores da sociedade civil e que nos últimos anos tem sido uma articulação fundamental para grandes conquistas no campo da educação brasileira, sobretudo, na inclusão da meta sobre financiamento da educação no Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor. Visto isso, o FMEI solicitou junto ao Comitê Regional da CNPDE de Minas Gerais a inclusão de representantes do fórum na organização do movimento e vem tentando, de forma gradativa, estabelecer diálogos com os demais membros da CNPDE para aprofundar conhecimentos e contribuir nas ações voltadas para o financiamento da educação pública mineira e do país.

Outro espaço que o FMEI não participava e agora está atuando é o Fórum Estadual de Educação (FEE/MG). Este fórum foi instituído pela Resolução da Secretaria Estadual de Educação nº 2078, de 29 de março de 2012 (MINAS GERAIS, 2012). Um grande equívoco cometido na elaboração deste documento foi a não inclusão do fórum da Educação Infantil entre as entidades listadas para participar do órgão. Assim, desde agosto de 2015 o FMEI solicitou assento no FEE e teve a demanda atendida em setembro de 2016. Porém, o FMEI desde junho de 2016 tem sido convidado para participar das ações do FEE, juntamente com as demais instituições representativas da educação básica e superior de Minas Gerais.

O Conselho Estadual de Educação (CEE/MG) é outro espaço que o FMEI solicitou assento. Este órgão também não possui representação da Educação Infantil. No organograma do CEE<sup>29</sup>, verifica-se que o funcionamento do conselho tem como base as decisões apontadas nas câmaras do “Ensino Fundamental”, “Ensino Médio”, “Ensino Superior” e “Planos e Legislações”. Isso demonstra mais uma vez a desvalorização da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Infantil e a necessidade desse reconhecimento. Em junho de 2016 o FMEI encaminhou ofício para a Secretária Estadual de Educação e Subsecretária Estadual de Educação Básica solicitando assento para os membros do fórum no Conselho Estadual de Educação. Até o momento ainda não obtivemos retorno, mas a expectativa é que o atual governo estadual faça intervenção e adote uma postura diferente dos governos anteriores, democratizando o espaço e a atuação do conselho, possibilitando, assim, a participação dos seguimentos que até então estão excluídos deste órgão normativo, que deve partilhar e intervir na formulação das políticas públicas.

Em dezembro de 2015 o FMEI foi convidado para participar do Encontro com Equipes Regionais organizado pela Diretoria de Apoio à Educação Infantil da SEE/MG. Este evento significou uma maior

---

<sup>29</sup>

Disponível

em:

[http://www.cee.mg.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1157&Itemid=164](http://www.cee.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1157&Itemid=164). Acessado em 14 de set. de 2016.

aproximação do fórum com a gestão da Educação do Estado. Durante a história do FMEI a SEE sempre foi um órgão pouco participativo nos debates sobre a Educação Infantil organizados pelo fórum, apesar da maioria dos municípios mineiros estar integrada ao Sistema Estadual de Educação. Foram raros os momentos que os gestores estaduais se aproximaram e se colocaram para ouvir as reivindicações do FMEI. Esse movimento de aproximação desdobrou-se na participação de membros da SEE na comissão articuladora e, no VII Encontro Ampliado realizado em 2016, participaram representantes de todas as superintendências regionais de ensino de Minas Gerais, o que representou um grande avanço para a dialética do FMEI com outros sujeitos de diferentes territorialidades e com diferentes experiências no conjunto da educação mineira.

Em meio a esse contexto de movimentação do FMEI em busca de consolidar-se no debate da educação estadual em conjunto com outros órgãos e movimentos sociais do estado, as Minas Gerais, o Brasil e o mundo, foram pegos de “surpresa” e atingidos bruscamente em novembro de 2015 com o Crime Ambiental de Mariana, onde ocorreu o rompimento da Barragem de Fundão pertencente à mineradora Samarco, derramando mais de 55 milhões de m<sup>3</sup> de lama, que praticamente destruí o Rio Doce e enterrou de baixo da lama o Distrito de Bento Rodrigues. Este fato foi tema de debates entre os membros da comissão articuladora do fórum, culminando com a realização da campanha “Um abraço nas crianças de Mariana, para

que elas não deixem nunca de brincar” em parceria com o NEPEI e CEALE. Nesta campanha, foram arrecadados livros e brinquedos que posteriormente foram destinados para as crianças atingidas por este crime e que tiveram suas vidas impactadas pela lama. Surgiram entre os membros da comissão articuladora propostas para a construção de processos formativos das professoras e professores que trabalham com as crianças pequenas no Distrito de Bento Rodrigues. No entanto, são questões que o FMEI precisa retornar para sua pauta, pois não houve continuidade.

No período de 2015 a 2016 o tema do corte etário para o ingresso no ensino fundamental teve continuidade nas ações do fórum. O corte etário foi objeto de discussão em reuniões com o Ministério Público do Estado, com a Diretoria de Apoio a Educação Infantil no Estado e demais órgãos da SEE/MG, em debates na Assembleia Legislativa, nas reuniões da comissão articuladora, Encontro Ampliado e nos eventos organizados pelos fóruns regionais. Assim, no início de 2016 o FMEI solicitou ao Deputado Estadual Rogério Correia (autor da lei da nº 20. 817/2013), a alteração da legislação em vigor que define o corte etário em 30 de junho para 31 de março. Essa demanda culminou com a tramitação do Projeto de Lei 3539/2016.

Por solicitação da Comissão Articuladora do Fórum Mineiro de Educação Infantil – FMEI –, apresentamos este projeto, que visa a dar nova

redação à Lei nº 20.817, de 2013, que dispõe sobre a idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental e definiu o corte etário para 30 de junho. À época, a promulgação da referida lei foi considerada um avanço para Minas Gerais, que adotava o corte etário em 31 de dezembro, data prejudicial às crianças da educação infantil, de acordo com o Fmei. A entidade jamais considerou que a data corte em 30 de junho deveria ser definitiva, visto que continuava a ferir direitos das crianças e, além disso, a desconstruir o que já se defendia no Brasil – a data de 31 de março - pelos movimentos sociais, universidades, a União, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 1996, e Resoluções CNE/CEB n.º 1/2010 e 6/2010. Portanto, a adoção da data de corte em 31 de março, a partir do ano de 2016, como já vem sendo feito em outros Estados, é respaldada nas legislações citadas e em decisão do Superior Tribunal de Justiça. (MINAS GERAIS, 2016)

Até o presente momento o projeto de lei se encontra aguardando parecer da Comissão de Educação Ciência e Tecnologia. A expectativa é que tal lei seja aprovada o quanto antes para que a partir disso a secretaria estadual de educação e os municípios se reorganizem respectivamente quanto a orientações e atendimento das crianças de zero a seis anos incompletos.

Por entender que ALMG é um órgão central para a discussão da educação em todo o estado, o FMEI aceitou o convite em organizar junto com o gabinete da Deputada Marília Campos uma audiência pública sobre a Educação Infantil em Minas Gerais. Foram várias

reuniões técnicas preparativas para esse evento que estava previsto para ocorrer no final de 2015, porém com o adiamento da data, a audiência pública ocorreu em maio de 2016. Esta audiência teve sua mesa de debate composta pela própria deputada, por Lucineide Soares, coordenadora do FMEI, por Adelson Júnior, representante da SEE, Dr Celso Penna, Promotor da Infância e da Juventude de Belo Horizonte e Lívia Maria Fraga Vieira, professora da UFMG, que de diferentes ângulos analisaram as políticas públicas de Educação Infantil em Minas Gerais e os seus desafios. Também, participaram da audiência pública aproximadamente 70 pessoas de outras diferentes instituições, que também tiveram a oportunidade de se manifestarem sobre a realidade do atendimento a primeira infância no estado. (SILVA, 2016a).

Dois importantes encaminhamentos foram deliberados durante a audiência pública. O primeiro deles é sobre a necessidade de realizar outras audiências nas diferentes mesorregiões que integram o estado, sendo solicitado que a primeira delas comece pela região do Vale do Jequitinhonha e Mucuri que é onde há maior índices de precariedade no atendimento das crianças de zero a seis anos incompletos. (SILVA, 2016a). Esta audiência acontecerá no mês de novembro de 2016 na cidade de Teófilo Otoni e está sendo organizada pelo FMEI, as Comissões de Participação Popular e Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG, O Fórum de Educação Infantil da Região (FREIMJ) e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e

Mucuri (UFVJM). O outro encaminhamento foi a sensibilização dos participantes para a continuidade do Pacto pela Educação Infantil, em outros momentos e espaços, congregando assim, diferentes representações de movimentos sociais e gestores públicos na soma de esforços para a garantir o direito a uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças. (SILVA, 2016a). Destaca-se que esse chamado para o Pacto pela Educação Infantil que se originou nas reuniões da comissão articuladora do FMEI, foi enfatizado na audiência e se tornou uma campanha do fórum, desdobrando-se na realização do histórico Encontro Ampliado de 2016 que contou com mais de 300 participantes de mais de 93 cidades de Minas Gerais. Lembramos que a realização das audiências regionais são parte deste movimento pelo pacto onde reunirão autoridades locais, regionais e estaduais para debaterem sobre as políticas públicas para a Educação Infantil em Minas Gerais.

**Figura 2- Campanha Pacto pela Educação Infantil em Minas Gerais**



Fonte: FMEI, 2016.

O último biênio (2015-2016) marcou o início da construção do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE/MG). Os primeiros debates aconteceram em fóruns técnicos regionalizados a partir de 2016 e a etapa estadual do PEE, que é o momento de alinhar todas as discussões regionalizadas em um único documento, aconteceu no mês junho. O Fórum Técnico Estadual, foi marcado por tensões e disputas de poder em torno da definição de metas e estratégias que orientarão as políticas públicas de educação em Minas para os próximos dez anos, conforme foi descrito a seguir.

Quais reflexões podem ser tiradas do Fórum Técnico? Primeiro, que a ampla participação popular tornou o debate acirrado e muitas vezes acalorado, o que é normal dentro de um processo democrático. No entanto, houve também, a tentativa de golpe no Plano Estadual de Educação, que foi protagonizado por representantes dos movimentos Escola Sem Partido e Patriotas. Esses grupos, reacionários e que se autodeclararam conservadores, defendiam a todo custo uma educação “sem ideologia de gênero”, sem política partidária, sem políticas de inclusão e uma educação que garanta a condição integral da família em educar os filhos da forma que bem entender, pois na cabeça deles isso é um direito. (SILVA, 2016b, s/p).

O FMEI participou desta etapa, ajudando, deste modo, na construção do documento final que irá se tornar o Plano Estadual de Educação quando for aprovado pelos deputados mineiros no plenário

da ALMG. O secretário executivo do fórum, Otavio Henrique, foi um dos coordenadores do Grupo 1, onde foram discutidas as metas: 1) Educação Infantil; 2) Ensino Fundamental; 3) Ensino Médio; e 5) Alfabetização de crianças. O PEE/MG ainda não foi aprovado e a previsão é o documento final passe por revisões coletivas e fique pronto para tornar-se projeto de lei até o final de 2016. Após a inclusão do FMEI nas ações do Fórum Estadual de Educação, em setembro de 2016, a tendência é que cada vez mais as metas e estratégias para a Educação Infantil em todo estado mineiro, ganhe efetivas contribuições e com maior intensidade, a partir da participação dos membros do FMEI e dos demais militantes da área da educação para a primeira infância.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

No histórico do FMEI é possível identificar tensões vivenciadas por esse movimento social, mais no plano descritivo do que no plano interpretativo. Isto evidencia de um lado, o esforço de sistematização das lutas empreendidas e de outro o desafio de produzir conhecimento sobre a atuação do FMEI, analisando-a de forma crítica na articulação com as diferentes conjunturas políticas. Reconhecemos a resistência do grupo fundador e integrantes para que este movimento sobrevivesse até o momento atual. Reconhecemos também que sua existência na atualidade depende da aproximação de

suas bases, outros fóruns e movimentos sociais no sentido de lutar pela manutenção dos direitos sociais ameaçados por prescrições neoliberais ampliadas, como a PEC 241 e a PL 257 que visam a manutenção de um Estado minimalista.

Em um momento de grande instabilidade política, de perda de poder e percas financeira nas políticas públicas universalistas e focalizadas, de crescimento de um “anti-Estado dentro do próprio Estado”- qual deve ser a direção da atuação do MIEIB e dos fóruns de Educação Infantil? Talvez um primeiro passo para manter o que foi conquistado e dar continuar à expansão do acesso à Educação Infantil com qualidade seja fazer cumprir o que o Plano Nacional de Educação e os Planos Estaduais determinam bianualmente: o monitoramento por ativistas e pesquisadores da educação referente à implementação das suas metas. Ao lado disso, é preciso colocar em evidência a distribuição dos benefícios das políticas públicas para crianças brancas, negras, indígenas, ainda que as políticas em sua maioria sejam universalistas.

Considera-se a mobilização junto aos pais e responsáveis pelas crianças, como uma atividade a ser disseminada pelo MIEIB e fóruns estaduais e regionais em parceria com outros movimentos sociais. Para tanto, é preciso organizar um observatório da Educação Infantil para dar visibilidade às taxas de atendimento, às condições da oferta

educacional e os meios de viabilização das políticas públicas. Essa é uma das principais condições e o grande desafio para incidir sobre o Estado, que deve garantir o direito constitucional das crianças de zero a seis anos de acesso à Educação Infantil. A consolidação de um observatório da Educação Infantil onde seja compartilhado de forma democrática com as famílias e a sociedade a gestão e avaliação das políticas da área, representa um compromisso de Estado de direito. Possibilitar essa forma de participação representa uma grande ação de controle social em um contexto de instabilidade política e de grandes riscos para a democracia, por isso mesmo é fundamental reconhecermos que nosso ponto de partida e chegada deve ser “a lealdade para com as crianças”, conforme recomendava a pesquisadora Fúlvia Rosemberg (2014) e outros.

Em um cenário de tentativa de consolidar um Estado mínimo, cada vez mais é preciso que os fóruns de educação sejam reconhecidos pela sociedade como movimentos sociais importantes para a fomentação do debate sobre as políticas públicas educacionais. O Fórum Mineiro de Educação Infantil tem buscado ampliar parcerias e dialogar com pautas de outros movimentos sociais ao longo dos quase vinte anos de existência. A avaliação que a atuação deste fórum nos dois últimos anos, nos evidencia o quanto é imprescindível para área

as ações de formação, informação e mobilização organizadas pelo movimento social.

Para que o FMEI continue com todo esse empenho em defesa da educação Infantil, é preciso que cada vez mais que sejam realizadas outras avaliações e registros históricos sobre o papel deste fórum, contribuindo assim, para que a comissão articuladora e gestões que por ele passar, encontrem sempre a direção certa para a continuidade do caminhar.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia; LIMA, Rosalba Lima. (orgs.). **Dossiê FMEI: 5 anos é na educação infantil**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2013, 219 pp.

BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, 562 pp.

CAMPOS, Maria M. A legislação, as políticas de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: Machado, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARDOSO, Lourenço e GOMES, Lilian. Movimento social negro e quilombola: para uma teoria da tradução. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11. 2011, Salvador. **Anais...Salvador: UFBA, 2011. Disponível em: <http://www.observatoriodonegro.org.br/pdf/movimento-social-negro-e-movimento-quilombola-para-teoria-da-traducao-por-lourenco-cardoso-e-lilian-gomes.pdf>** . Acessado em: 19 set. 2016.

FMEI. **Boletim informativo**. Belo Horizonte: Fórum Mineiro de Educação Infantil, 2015b, 4 pp.

FMEI. **Carta de Compromisso**. Belo Horizonte: Fórum Mineiro de Educação Infantil, 2010.

FMEI. **Carta do Fórum Mineiro de Educação Infantil-FMEI ao Excelentíssimo Ministro da Educação**. Belo Horizonte: Fórum Mineiro de Educação Infantil, 2016, 2 pp.

FMEI. **Relatório final do VI Encontro Ampliado do FMEI**. Belo Horizonte: Fórum Mineiro de Educação Infantil, 2015a, 31 pp.

MELO, Regina **Posição do FMEI sobre as políticas de educação infantil na contemporaneidade**. Belo Horizonte: Fórum Mineiro de Educação Infantil, 2016, mimeo., 16 pp.

MIEIB. **Carta de Vitória**. Vitória: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, 2016, 4 pp.

MINAS GERAIS. **Projeto de Lei nº 3539 de 2016**: Altera a Lei 20817, de 29 de julho de 2013, que dispõe sobre a idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: [http://www.almg.gov.br/atividade\\_parlamentar/tramitacao\\_projeto\\_s/interna.html?a=2016&n=3539&t=PL](http://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projeto_s/interna.html?a=2016&n=3539&t=PL). Acessado em: 14 set. 2016.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2078, de 29 de março de 2012**: institui o Fórum Estadual de Educação de Minas Gerais –FEEMG. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2078-12-r.pdf>. Acessado em: 14 set. de 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, jul./set. 2014.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **Diálogos sobre educação infantil: questões fundamentais**. Belo Horizonte, 26 pp. 2016. Arquivo digital.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil como política pública do Estado de Minas Gerais**. Pensar a Educação em Pauta. Belo Horizonte, n. 121, mai. 2016<sup>a</sup>. Disponível em: <http://www.pensaraeducacaoempauta.com/otavio-13-5-16> Acessado em 14 Set. de 2016a.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a construção do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais. **Pensar a Educação em Pauta**. Belo Horizonte, n. 127, jun. 2016. Disponível em: <http://www.pensaraeducacaoempauta.com/otavio-24-6-16> . Acessado em: 14 set. de 2016b.

<http://fmeiestadualmg.blogspot.com.br/> . Acesso em 13 set. de 2016.

[http://www.cee.mg.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1157&Itemid=164](http://www.cee.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1157&Itemid=164) . Acessado em: 14 de set. de 2016.

## **CARTOGRAFANDO OS (DES) ENCONTROS DA LUTA EM PROL DAS INFÂNCIAS: FÓRUM SUL MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Cláudia Maria Ribeiro<sup>30</sup>

Kátia Batista Martins<sup>31</sup>

Marly Aparecida de Carvalho Ribeiro<sup>32</sup>

### **MAIS DE CEM ENCONTROS**

O Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI), criado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras em 1999, tem caráter informativo e propositivo e deve garantir o amplo e permanente debate democrático de ideias. Em articulação com o Fórum Mineiro propõe espaços de socialização de informações, articulação e mobilização de parcerias visando uma conjunção de esforços para promover a Educação Infantil de qualidade, com

---

<sup>30</sup> Professora Associada do Departamento de Educação, UFLA. Coordenadora do Grupo de pesquisa Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex): <https://fesexufla.wix.com/fesex>. Fundadora do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. E-mail: ribeiro@ded.ufla.br.

<sup>31</sup> Professora Substituta no Departamento de Educação, UFLA. Coordenadora do Comitê Gestor do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. E-mail: katiamartins117@gmail.com.

<sup>32</sup> Especialista em “Didática – Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica e em Psicopedagogia, área de conhecimento de “Ciências Humanas”.

profissionais da educação comprometidos com o cuidar e educar a criança pequena.

O FSMEI é um espaço suprapartidário articulado por diversos órgãos, instituições, entidades e aberto à sociedade civil e ao debate público e democrático comprometido com a expansão e melhoria da Educação Infantil. Adota como objetivos, em consonância com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), a defesa e melhoria da educação para crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.

O MIEIB tem uma publicação que indica alguns aspectos sobre o que são os fóruns, o processo de instalação, organização e funcionamento e sugere algumas orientações para viabilizar a criação de fóruns estaduais, municipais ou regionais (MIEIB, 2002).

O FSMEI é um movimento social cujas ações são pautadas nos direitos das crianças que hoje fazem parte da primeira etapa da educação básica e tem como princípios básicos a luta pelos seus direitos fundamentais assegurados por lei, o cuidar e educar com direito a um ambiente acolhedor, seguro, estimulante e são indissociáveis.

Desde 1999, os encontros do FSMEI, com diferentes estruturas de funcionamento, acontecem nas cidades participantes do sul de Minas, tratam de temas relacionados às políticas públicas, a concepção de infância, formação de professores e professoras, metodologias na Educação Infantil; temas específicos de interesse das

profissionais que atuam nessa primeira etapa da Educação Básica. A tabela abaixo apresenta as referidas cidades e as datas de realização.

<b>Número</b>	<b>Data</b>	<b>Local</b>
<b>1</b>	22/05/1999	UFLA
<b>2</b>	06/11/1999	UFLA
<b>3</b>	03/08/2001	Varginha
<b>4</b>	03/09/2001	Boa Esperança
<b>5</b>	08/10/2001	Campo Belo
<b>6</b>	22/02/2002	Varginha
<b>7</b>	05/04/2002	Poços de Caldas
<b>8</b>	03/05/2002	Itajubá
<b>9</b>	06/06/2002	Varginha
<b>10</b>	08/10/2002	Varginha
<b>11</b>	07/11/2002	Lavras
<b>12</b>	06/12/2002	Três Corações
<b>13</b>	27/02/2003	Nepomuceno
<b>14</b>	27/03/2003	Boa Esperança
<b>15</b>	24/04/2003	Santa Rita do Sapucaí
<b>16</b>	29/05/2003	Perdões
<b>17</b>	26/06/2003	Varginha
<b>18</b>	28/08/2003	Carmo da Cachoeira
<b>19</b>	25/09/2003	Lavras

20	30/10/2003	Cristais
21	27/02/2004	Nepomuceno
22	25/03/2004	Campo Belo
23	29/04/2004	Três Pontas
24	27/05/2004	Ilicínea
25	26/08/2004	Santana da Vargem
26	30/09/2004	Coqueiral
27	08/10/2004	Belo Horizonte
28	25/11/2004	Varginha
29	24/02/2005	Nepomuceno
30	16/03/2005	Carmo da Cachoeira
31	31/03/2005	Cambuquira
32	28/04/2005	Varginha
33	25/05/2005	Paraguaçu
34	30/06/2005	Carmo da Cachoeira
35	25/08/2005	Lavras
36	29/09/2005	Ribeirão Vermelho
37	27/10/2005	São Francisco de Paula
38	24/11/2005	Santana da Vargem
39	23/02/2006	Nepomuceno
40	30/03/2006	Oliveira
41	29/06/2006	Nepomuceno
42	24/08/2006	Perdões
43	28/09/2006	Alfenas

<b>44</b>	26/10/2006	Três Pontas
<b>45</b>	30/11/2006	Campanha
<b>46</b>	15/02/2007	Nepomuceno
<b>47</b>	29/03/2007	Perdões
<b>48</b>	26/04/2007	Cambuquira
<b>49</b>	24/05/2007	Lavras
<b>50</b>	28/06/2007	Varginha
<b>51 a 60; 62</b>	Em processo de pesquisa	
<b>61</b>	29/10/2009	Lavras
<b>63</b>	25/02/2010	Nepomuceno
<b>64</b>	25/03/2010	Alfenas
<b>65 e 66</b>	Em processo de pesquisa	
<b>67</b>	24/07/2010	Campos Gerais
<b>68</b>	30/09/2010	Elói Mendes
<b>69</b>	06/10/2010	Lavras
<b>70</b>	25/11/2010	Pouso Alegre
<b>71</b>	24/02/2011	Nepomuceno
<b>72</b>	31/03/2011	UFLA
<b>73</b>	28/04/2011	Carmo do Rio Claro
<b>74</b>	26/05/2011	Candeias
<b>75</b>	30/06/2011	Três Pontas
<b>76</b>	17/08/2011	Campos Gerais
<b>77</b>	29/09/2011	Elói Mendes
<b>78</b>	27/10/2011	Guaxupé

<b>79</b>	18/11/2011	Poços de Caldas
<b>80</b>	29/02/2012	Nepomuceno
<b>81</b>	29/03/2012	UFLA
<b>82</b>	26/04/2012	Poços de Caldas
<b>83</b>	31/05/2012	Arceburgo
<b>84</b>	28/06/2012	Ilícinea
<b>85</b>	30/08/2012	Lambari
<b>86</b>	27/09/2012	Elói Mendes
<b>87</b>	25/10/2012	Boa Esperança
<b>88</b>	29/11/2012	Três Pontas
<b>89</b>	21/02/2013	Nepomuceno
<b>90</b>	04/04/2013	UFLA
<b>91</b>	25/04/2013	Campos Gerais
<b>92</b>	23/05/2013	Perdões
<b>93</b>	27/06/2013	Lavras
<b>94</b>	29/08/2013	Arceburgo
<b>95</b>	26/09/2013	Elói Mendes
<b>96</b>	31/10/2013	Boa Esperança
<b>97</b>	28/11/2013	Ijaci
<b>98</b>	27/02/2014	Nepomuceno
<b>99</b>	27/03/2014	Ribeirão Vermelho
<b>100</b>	24/04/2014	UFLA/Lavras
<b>101</b>	31/07/2014	Paraguaçu
<b>102</b>	28/08/2014	Boa Esperança

<b>103</b>	28/08/2014	Boa Esperança
<b>104</b>	25/09/2014	Elói Mendes
<b>105</b>	30/10/2014	Arceburgo
<b>106</b>	27/11/2014	Alpinópolis
<b>107</b>	26/02/2015	Nepomuceno
<b>108</b>	26/03/2015	UFLA/Lavras
<b>109</b>	29/08/2015	Boa Esperança
<b>110</b>	28/05/2015	Elói Mendes
<b>111</b>	25/06/2015	Paraguaçu
<b>112</b>	27/08/2015	Varginha
<b>113</b>	24/09/2015	Guaxupé
<b>114</b>	29/10/2015	Alpinópolis
<b>115</b>	26/11/2015	UFLA/Lavras
<b>116</b>	25/02/2016	Nepomuceno
<b>117</b>	31/03/2016	Ufla/Lavras
<b>118</b>	28/04/2016	Elói Mendes
<b>119</b>	19/05/2016	Paraguaçu
<b>120</b>	30/06/2016	Coqueiral
<b>121</b>	25/08/2016	Dia D da Educação Infantil
<b>122</b>	29/09/2016	Guaxupé

Mais de cem encontros!

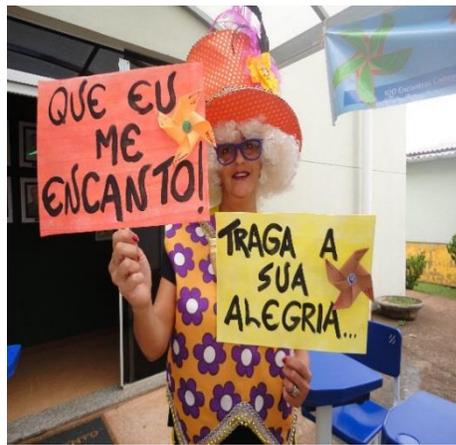
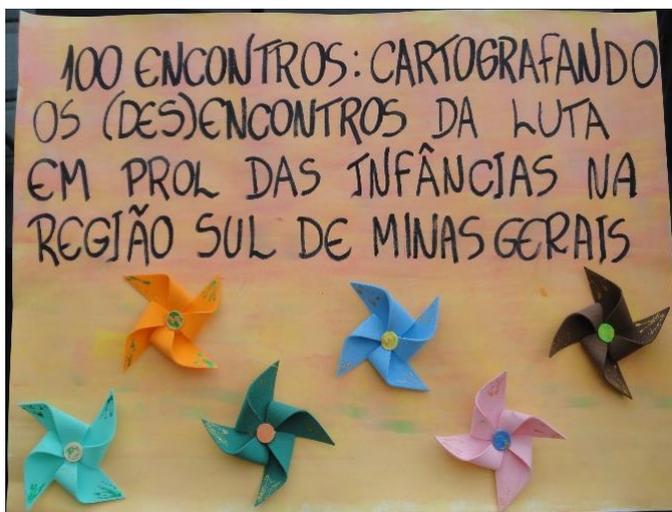
O cem é uma parte que forma um todo dentro do todo, um microcosmo dentro do

macrocosmo, que distingue e individualiza uma pessoa, um grupo, uma realidade qualquer dentro de um conjunto. E essa entidade assim individualizada possuirá suas propriedades distintivas, que a tornarão de uma eficácia particular dentro de um conjunto mais vasto (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 218).



Fotos: Fátima Ribeiro







Passível de comemoração, ao mesmo tempo, quanta contradição! Mais de cem encontros do FSMEI – tantas conquistas, mas concomitantemente, tanto a conquistar. Por isso veiculamos no título deste artigo a concepção de cartografia. Para os geógrafos, a cartografia - diferentemente do mapa, representação de um todo estático - é um desenho que acompanha e se faz, ao mesmo tempo, que os movimentos de transformação da paisagem (ROLNIK, 1989).

A figura do cartógrafo representa muito bem o que seguimos construindo e que desperta o desejo de muitas pessoas para atuarem. Perguntamos: somos cartógrafas que estamos atentas às estratégias dos contextos múltiplos em que está inserida a Educação Infantil, nos municípios, no estado e na federação? O símbolo do FSMEI, que é o cata-vento, potencializa essa ideia.

Numa das reuniões realizadas na cidade de Nepomuceno, a partir da música Cantoria de autoria de Ivan Lins, que diz da correnteza que começa num gotejar; da aroeira, madeira dura de se cortar, foi concebido o símbolo do FSMEI e elencados os seguintes princípios:

Força – Move moinhos

Respeito – Demonstra o respeito à natureza, não destruindo nada ao se mover

Desafio – Não para nunca, se parar, é só darmos um pequeno sopro para se mover

Interação – Entre o ser humano e a natureza

Ideais – Deixa seguir o curso natural das coisas

Mudança – Leva às conquistas

Assim como o nosso coração o cata-vento se move fazendo a vida girar.

O cata-vento move fazendo o FSMEI girar. Desde há muito imprimiu-se a itinerância nas cidades do Sul de Minas Gerais – a cada última quinta-feira do mês. O planejamento e a realização ficam sob a responsabilidade das cidades sob a coordenação do Comitê Gestor do Fórum. O tema é decidido na reunião de avaliação e planejamento no início de cada ano. Essa é uma busca para a composição das nossas cartografias. As escolhas advêm da descoberta de que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem as cidades no encontro com os corpos que pretendemos entender (ROLNIK, 1989).

Assim, nas reuniões que sempre acontecem no mês de fevereiro, é avaliada a atuação do FSMEI no ano anterior e são discutidos os planejamentos e os desafios para o ano seguinte, que geralmente giram em torno dos seguintes itens:

- ◆ Divulgação e Comunicação: No sentido de ampliar a visibilidade do site; coluna no jornal local; organização do dia “D” da Educação Infantil;
- ◆ Mobilização: ampliar o atendimento de crianças de 0 a 4 anos; articular e definir responsáveis para atividades burocráticas e de ação; mobilizar redes de proteção; mobilizar novas cidades.
- ◆ Articulação: alimentar a página do Fórum; incentivar o acesso ao site do Fórum; atualização de e-mail das cidades participantes; ampliação das redes sociais de proteção; articulação com Ensino Fundamental; creche conveniada e pública;
- ◆ Efetivar articulação: UNDIME, MIEIB, Universidades.
- ◆ Foco na discussão da formação docente para atuar na Educação Infantil: pesquisa sobre a realidade de Educação Infantil dos municípios integrantes; formação de docentes que trabalham em creches: ser sujeito de sua própria formação.
- ◆ Temas de interesse para aprofundamento: Concepção da infância; as especificidades das infâncias; articulação com

as famílias; processos educativos na Educação Infantil; formação de profissionais da educação infantil; afetividade; autonomia; diversidade e Inclusão; infraestrutura para as unidades de Educação Infantil; políticas de Educação Infantil.

Tendo como referência a carta de princípios do FSMEI, entendemos que, na organização dos fóruns, as informações, o debate de ideias e a consequente mobilização devem ser parte integrante das reuniões mensais. Com esse pressuposto, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB), em seu documento intitulado “Orientações para instalação e funcionamento de fóruns estaduais, regionais ou municipais de Educação Infantil”, aborda que os fóruns são espaços permanentes de discussão e atuação, não se restringindo a um encontro ou a um seminário. Ou seja, é preciso que a palavra circule para que haja interação e compartilhamento de ideais, experiências e acolhimento de possíveis demandas entre todos/as participantes.

Para a garantia desse espaço permanente de discussão, no contexto do FSMEI, atualmente, optamos pela organização de um comitê gestor, composto por professoras e professores do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras e também por pessoas pertencentes à comunidade externa e que apoiam e se interessam por discussões e ações relativas à Educação Infantil. Assim, o comitê é a equipe responsável por coordenar as

ações do FSMEI que dele participam e tem o objetivo de assegurar os seguintes aspectos: zelar pela dinâmica do fórum; articular com o FMEI; definir as diretrizes que orientem a organização dos encontros do FSMEI.

Essa articulação com o Fórum Mineiro concretiza-se em participação nos encontros mensais organizados pela Comissão Articuladora em Belo Horizonte; contato virtual permanente para troca de material que contempla as pautas também do MIEIB.

## 73° CARMO DO RIO CLARO



## 74° CANDEIAS



Fotos: Fátima Ribeiro

## 75° TRÊS PONTAS



## 76° CAMPOS GERAIS



## 89° NEPOMUCENO



## 91° CAMPOS GERAIS



## **ARTICULANDO EDUCAÇÃO MAIOR E EDUCAÇÃO MENOR**

A primeira etapa da Educação Básica – Educação Infantil – requer imensos desafios para a discussão das dimensões macro e micro de seu cotidiano. Sílvio Gallo – filósofo da UNICAMP – propõe os conceitos de Educação Maior e Educação Menor considerando o campo da macropolítica e da gestão, que se refere às leis, políticas públicas, metas, planos, cronogramas com vistas a implementar o grande sistema da educação.

Dessa forma, na macropolítica brasileira o sistema de educação incorpora, em 1988, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Em 1990, a lei federal 8069/90 formula o Estatuto da Criança e do Adolescente que explicita, entre os direitos da criança, o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de até os 6 anos de idade. Pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p.17-18).

Aprova-se em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9394/96). De 1990 até 1996, o Ministério da Educação em conjunto com outros segmentos define uma política nacional para Educação Infantil, propondo a criação de uma Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI), com vistas a formular e implementar políticas na área, atuando de 1993 a 1996. Em 1994, aconteceu a Conferência Nacional de Educação para Todos, e um dos

eventos preparatórios à conferência foi o I Simpósio Nacional de Educação Infantil, que aprovou a Política Nacional de Educação Infantil, com o apoio da CNEI. Acontece a Municipalização da Educação Infantil que passa a ser responsabilidade dos Municípios. Elaboram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Res. CNE/CEB, no. 5 de 17 de dezembro de 2009).

Movimentos sociais nacionais, estaduais e regionais, compostos por diferentes instâncias, dentre elas as universidades, associações de pós-graduação e pesquisa, redes de proteção lutam pelos direitos das crianças e, fundamentalmente, pressionam para que as políticas públicas sejam construídas considerando não só a concepção de infância, a concepção de cuidar e educar, a formação de educadoras, como também explicitam reivindicações aos órgãos competentes tais como Ministério da Educação (MEC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União dos Conselhos Nacionais de Educação (UNCME), Fórum Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (FNCME), Congresso Nacional, Ministério Público, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

Essas reivindicações abordam uma diversidade de temas que perpassam os regimes de colaboração entre os governos federal, estaduais e municipais tanto em relação ao acesso das crianças, quanto ao Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), ao financiamento e

distribuição de brinquedos, livros de literatura bem como abordam as políticas públicas de formação inicial e continuada de professoras e demais profissionais que atuam na Educação Infantil para mencionar apenas alguns.

Já o campo da micropolítica refere-se às ações desenvolvidas nas instituições ultrapassando os limites das leis, das políticas e das determinações legais.

Desafios que remetem a atenção à simbologia da Tocha Olímpica: representa paz, união e amizade! O ritual do trânsito da tocha pelas cidades brasileiras foi apropriado pelo FSMEI e, neste ano, no contexto do planejamento das reuniões definiu-se que cada cidade que organizaria uma reunião, acolheria também a Tocha. Símbolo dos Jogos Olímpicos da Modernidade faz parte de um ritual realizado desde a Grécia Antiga. “O fogo sempre teve caráter sagrado para os gregos: para eles, a história humana começa a partir da desobediência do Titã Prometeu que contrariou a ordem de Zeus, o deus supremo, e roubou os fogos dos deuses para dar aos homens junto com as ciências e artes” (LOURENÇO, 2016). O rito do trânsito da chama faz-nos pensar na itinerância do fórum; o fogo remete ao ardor com que as secretarias de educação planejam e realizam as reuniões.

Quanto desafio – hoje – enfrentam os municípios brasileiros para o atendimento ao direito ao acesso à Educação Infantil expresso na legislação educacional e os mecanismos jurídicos que se prestam à garantia desse direito.

Sua relevância advém das mudanças ocorridas na legislação educacional brasileira desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, recentemente, da Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que veio alterar a LDB (Lei nº 9.394/96) no que compete à obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos pelas famílias.

Implicações e contradições... Esse processo insere a Educação Infantil na agenda das políticas públicas, considerando que, ao se tornar um direito, o Estado deverá garanti-lo por meio da ampliação do acesso e da qualidade no atendimento com espaços físicos e materiais adequados, além de formação específica das professoras. Este é um grande desafio que se coloca aos municípios, tendo em vista serem eles os responsáveis prioritários pelo atendimento a essa etapa da educação. A busca de ajuda técnica e financeira junto aos estados e à União, dentro do que se denomina regime de colaboração, previsto em Lei, é compreendida como mais um dos efeitos dessas modificações recentes na legislação educacional.

Pensemos: Educação Infantil como direito educacional e ainda a etapa pré-escolar (4 e 5 anos) como obrigatória e de direito público e subjetivo da criança... os municípios têm enfrentado o processo da Judicialização da Educação, na medida em que pais, mães, Conselhos Tutelares e outras instituições em defesa da criança têm recorrido às instâncias jurídicas pela constitucionalidade desse direito.

A definição da EI como primeira etapa da EB permite que a educação dos pequenos passe a ter regras mínimas de funcionamento,

podendo ser fiscalizada, conforme ordenamento educacional específico. A LDB ratificou o direito da criança pequena à educação, liberando o atendimento à EI da Assistência Social e dos preconceitos a ele vinculados.

Sabe-se que o cumprimento das metas de acesso à EI em resposta à legislação educacional é apenas uma ponta de iceberg. A EI enfrenta, ainda, grandes desafios, como a formação em nível superior dos professores e professoras e a organização dos espaços físicos que atendem às crianças, muitas vezes, bastante inadequados. Soma-se a isso, a dificuldade dos sistemas municipais de ensino em definirem uma política curricular formada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI e, também, de adequarem seus currículos escolares do EF que passaram a atender a crianças de 06 anos, antes matriculadas na EI.

Cumprir as metas de acesso à EI postas pela legislação educacional, bem como pelo projeto do PNE 2011-2020, além de garantir todos os demais aspectos mencionados anteriormente, exigirá um esforço e empenho dos governos municipais, mas também dos estados e da União. O regime de colaboração, definido na Carta Constitucional e ratificado na legislação educacional, precisa ser efetivado, pois se acredita que os municípios sozinhos não conseguirão garantir o acesso das crianças à EI.

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de EI (ProInfância) surge

como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com esse propósito de se constituir como uma forma de assistência financeira do governo federal aos municípios para ampliar as vagas e o acesso à EI. Como está esse Programa? E a base curricular nacional para a Educação Infantil? A formação de professoras e professores?

É importante destacar algumas estratégias que devem estar presentes nas Instituições de Educação Infantil para um atendimento de qualidade.

- ◆ A criança de zero a cinco anos se relaciona com o mundo, e para isto requer espaços adequados, nos quais ela possa brincar, descansar, experimentar e realizar atividades, intencionalmente planejadas;
- ◆ É preciso ter turmas menos numerosas, organização do tempo e do espaço, que possibilite um equilíbrio adequado entre situações de aprendizagem, com níveis variados de concentração e dispersão.
- ◆ Atividades que envolvam o uso do corpo e de movimentos amplos.

## **POR ENTRE CATA-VENTOS, TOCHAS OLÍMPICAS E A CONTINUIDADE DO NOSSO COMPROMISSO SOCIAL**

A luta é por uma educação no tempo justo e de qualidade, garantindo o direito da criança de viver sua infância: o direito de

brincar, de aprender ludicamente, de conviver em espaços que lhe garantam liberdade, autonomia, enfim, promovendo práticas educativas capazes de respeitar o ritmo, a condição de aprendizagem, os desejos e o direito de ampliar as experiências dessas crianças como ser humano!

E assim, nos encontros do FSMEI é possível discutir as metas para a Educação Infantil, tomando como base a nossa região, objetivando, a partir das mesmas, melhorar, a cada dia, o atendimento em nossos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e Creches, articulando o cuidar e o educar.

É possível também interferir na qualidade da formação inicial e continuada de professores/as e monitores/as envolvidos com o trabalho com as crianças pequenas, bem como a mobilização junto aos gestores públicos, por políticas mais adequadas para a Educação Infantil.

É muito importante ter visão de que são as Creches e Pré-escolas lugar de bem-estar, de desenvolvimento das potencialidades, de vivências formadoras e educativas. E que todo projeto educativo voltado para a Educação Infantil contemple a criança como sujeito de direitos.

Muitas conquistas já foram possíveis nesta região Sul de Minas Gerais! Quantas outras anunciam-se considerando essa rede que vem sendo formada entre movimento social, prefeituras municipais,

universidades e tantas outras instituições responsáveis para fazer valer os direitos da criança.

Terminamos com a frase de Milton Nascimento: “se muito vale o já feito, mais vale o que será!”.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Izabel. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. 12ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

LOURENÇO, Luana. **Conheça a história da Chama Olímpica e seu revezamento em tochas**. Brasília: Empresa Brasil de Comunicação, 2016. <http://www.agenciabrasil.ebc.com.br>.

ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental. **Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

Educação infantil: construindo o presente / **Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**. – Campo Grande, MS: UFMS, 2002.

## FÓRUNS EJA DO BRASIL: MINAS GERAIS NA DEFESA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Regina Magna Bonifácio de Araújo<sup>33</sup>

Sonia Maria dos Santos<sup>34</sup>

Vanessa Lepick<sup>35</sup>

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva<sup>36</sup>

Este texto tem como objetivo, revelar a história de constituição dos Fóruns de EJA do Brasil e dar visibilidade a suas ações, desde a sua constituição, assumiram um importante papel de resistência, numa perspectiva de que “A participação popular é um processo efetivo de educação de adultos, pois fortalece a consciência da cidadania da população, para que ela assuma o seu papel de sujeito da transformação da cidade” (GADOTTI, 2000, p. 92).

Iniciado nos anos de 1990, diante da demanda e necessidade da preparação da V Confinteia e das poucas ações das políticas públicas existentes neste período para a EJA propostas pelo Ministério da Educação (MEC), este movimento tornou-se na atualidade um *locus*

---

<sup>33</sup>Pós-doutoramento pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. Professora da UFOP.

<sup>34</sup> Pós-doutoramento pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da UFU.

<sup>35</sup> Mestre em Educação, UFU.

<sup>36</sup> Doutorado em Educação, UFMG. Professora da UFOP.

permanente de reflexão, articulação e defesa da EJA no Brasil. Compreendido ora como um movimento social, ora como um espaço aglutinador das discussões e lutas políticas por uma melhor qualidade na educação destinada às pessoas jovens, adultas e idosas, também é visto como um espaço formador para aqueles que atuam nesta modalidade de ensino.

Neste contexto os Fóruns no Brasil assumiram uma singularidade que lhe conferiu abrangência, relevância e influência na condução das políticas públicas para a EJA tanto na esfera estadual como federal, essas questões, ainda carecem de investigações e debates na busca de reflexões que possam auxiliar a enxergar de fato o que são os Fóruns de EJA, para que vieram, como eles atuam politicamente nos estados e qual o seu papel e influência em âmbito nacional.

Este artigo não pretende esgotar as reflexões necessárias sobre os fóruns, muito menos apresentar respostas a questões que nos inquietam neste momento ímpar de nossas vidas docentes, mas construir análises que possam nos auxiliar a dar visibilidade a história construída e vivenciada pelos Fóruns de EJA do Brasil, especificamente o Fórum Mineiro, como também a difícil criação, gestão e manutenção dos Fóruns Regionais no interior de cada estado.

## **A ORIGEM DOS FORUNS E AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

Com a criação dos Fóruns de EJA no Brasil, esses passaram a ter nas suas pautas de trabalho a defesa INTEGRAL da Educação de Jovens e Adultos como prioridade, sendo assim, a organização nos fóruns nasceu da necessidade de preparação para a V Confinteia – Conferência Internacional de Educação de Adultos, em 1997. Sua continuidade e expansão foi reflexo da luta e do envolvimento permanente de inúmeros docentes que desejavam mudar os rumos da realidade da EJA no Brasil, ou seja, o Brasil necessitava de políticas públicas e financiamento que garantissem, a matrícula e a permanência dos alunos na escola, bem como pudessem proporcionar também formação adequada aos profissionais, e melhores condições de trabalho desses na EJA.

Se recorremos a nossa memória, podemos afirmar que foi no contexto de pós-guerra e de (re)organização mundial, na busca de progresso e paz, que surgiu a primeira Confinteia, em Elsimore, na Dinamarca, no ano de 1949. Esta conferência reuniu 106 representantes de 27 países e 21 organizações internacionais. O trabalho das suas comissões indicou que a educação de adultos fosse adequada às especificidades e funcionalidades deste tipo de atendimento, que os métodos e técnicas fossem pensados levando-se em consideração a comunidade escolar, e que se levasse em conta as condições de vida das populações com vistas a produção de uma

cultura de tolerância e paz. O Brasil não participou deste primeiro encontro, que recomendou, ainda, a continuidade dessas conferências por se constatar que a educação de adultos era um tema emergente e de abrangência mundial (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Esta continuidade seguiu com a realização em 1960, portanto 11 anos após a realização da primeira Confinteia, da 2ª edição em Montreal, no Canadá. A III Confinteia ocorreu na cidade de Tóquio, no Japão, em 1972 e para este momento se apresentaram 82 Estados-membros, sendo 03 na categoria de observador. Neste encontro ocorreu o reconhecimento de que a Educação de Adultos pode vir a fortalecer a democracia e diminuir as taxas de analfabetismo, ainda extremamente alta em muitos países do mundo.

O movimento crescia, o que ficou comprovado com a edição da IV Confinteia realizada em Paris, na França, em 1985, com o tema “Aprender é a chave do mundo” que deixou suas contribuições expressas na *Recomendação de Nairobi para a Educação de Adultos*. Além da grande influência do pensamento de Paulo Freire, este encontro toma para si a incumbência de discutir a educação de adultos enquanto direito e na perspectiva da educação permanente ou aprendizagem ao longo da vida. Realizada em 1997 a edição de número V aconteceu em Hamburgo (Alemanha), num processo de continuidade das Conferências anteriores e influenciada por todos os encontros internacionais que vinham acontecendo nesta década. Esta quinta conferência é apontada na história da EJA como um marco na

compreensão do que seja a educação da pessoa adulta, além de ter provocado, em especial no Brasil, uma intensa preparação de documentos e relatórios sobre como esta modalidade vem sendo considerada, ofertada e avaliada pelos poderes públicos.

No Brasil, esta preparação deu início aos Fóruns de EJA, hoje já consolidados em todo o país e que teve sua origem na cidade do Rio de Janeiro

O Brasil foi palco da VI Confinteia e para este evento foram realizadas conferências regionais preparatórias em diversos países ao redor do mundo. No México ocorreu o primeiro encontro que congregou a América Latina e o Caribe, em 2008. Na sequência reuniram Ásia e o Pacífico na Coreia; os países da África se encontraram no Quênia; a Hungria recebeu as nações da Europa e da América do Norte e os Estados Árabes tiveram seu encontro na Tunísia, em janeiro de 2009, encerrando toda esta mobilização (UNESCO, 2009).

Com o apoio do Grupo Consultivo da VI Confinteia, o Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao longo da vida liderou todo o processo, organizando os relatórios regionais e de cada país num documento intitulado *Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos*, e que foi apresentado na Conferência.

Sendo o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma Confinteia, a nação brasileira se mobilizou por meio dos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, encontros regionais e

nacional, que reuniram milhares de pessoas na construção de um estado da arte em educação das pessoas jovens e adultas, num retrato da situação desta modalidade de ensino no Brasil. Este documento foi incorporado ao documento base entregue à UNESCO para a realização da Conferência. Este evento fortaleceu e confirmou a importância dos Fóruns de EJA no país, como movimento social, na militância por uma EJA para todos e todas, e com qualidade social, na crença de que

a educação de adultos é um processo que ainda vivencia uma fase de esclarecimento terminológico e conceitual e que tem sofrido contínuas crises de legitimidade. É de grande ajuda que as comunidades de nações e os representantes governamentais responsáveis por este setor da educação possam reunir-se com especialistas e organizações não governamentais, sob a égide da UNESCO, para intercambiar informações, examinar o estado das coisas e analisar quais são os passos para determinar e planejar visando a um futuro comum (UNESCO, 2009, p.10).

A compreensão de que juntos precisamos estar e pensar, tem movido as instituições, organizações e grupos que atuam na EJA, em especial os Fóruns de EJA, e alimentado as discussões na área da educação das pessoas jovens, adultas e idosas no país, num processo de vigilância e luta. Na sequência, procuraremos apresentar um pouco da história mineira destes fóruns, sua estrutura e suas conquistas.

## **FÓRUNS BRASILEIROS DE EJA**

A organização dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem início em 1996, com o Fórum do Estado do Rio de Janeiro a partir da convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Desta forma, após a CONFINTEA e motivados com o surgimento do Fórum do Rio de Janeiro, vários segmentos da sociedade que buscavam a consolidação da EJA se articularam para criar outros fóruns pelo país. Conforme Alves O Fórum de EJA/RJ se apresenta como um espaço de discussão pautado na articulação informal entre organizações governamentais, não governamentais e pessoas que, de alguma forma, estejam envolvidas com a EJA (ALVES, 2010, p.110).

Logo após a criação do Fórum de EJA do Rio de Janeiro vários outros estados criaram seus Fóruns como Minas Gerais, a Paraíba, Espírito Santo e Rio Grande do Sul. Ainda em 1998 foi realizado um encontro patrocinado pela UNESCO, em Curitiba, para socializar as discussões ocorridas na V Confinteia e contou com a presença de três dos cinco representantes da delegação oficial (ONGs, Undime e Consed). Desta forma, como resultado desse encontro de Curitiba, surgiu a proposta da criação de uma série Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) (SOARES, 2010).

Segundo Silva esse primeiro encontro foi relevante para que houvesse uma mobilização nacional a favor da EJA e da criação de outros Fóruns de EJA. Participaram do ENEJA RIO os fóruns do Rio de

Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo e Rio Grande do Sul. Os fóruns participantes elaboraram uma carta com proposições para o MEC, com cobranças ao governo federal de uma política para a EJA concebida como direito de todos (as) brasileiros (as) (SILVA, 2005). Nesse mesmo encontro, ainda no Rio de Janeiro, em uma das sessões do Fórum, denominada Plenária dos Fóruns, alguns Estados se apresentaram com comissões pró-fórum. (SOARES, 2010).

Nesse sentido, os fóruns de EJA no Brasil:

têm sido um espaço de encontros permanentes, de ações em parcerias, entre diversos segmentos envolvidos com a educação dos jovens e adultos. Nesses encontros se dá a troca de experiências entre as inúmeras iniciativas desenvolvidas na EJA. Como os encontros são permanentes, estabelecem-se diálogos frequentes entre as instituições que, de alguma forma, desenvolvem a EJA (SOARES, 2004, p. 26).

Hoje todos os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal têm seus respectivos fóruns e vários estados tem além do fórum estadual conseguiram criar alguns fóruns regionais. Na tabela abaixo é possível verificar o ano de criação de cada fórum estadual e do Distrito Federal.

ESTADO	ANO DE CRIAÇÃO	ESTADO	ANO DE CRIAÇÃO
Rio de Janeiro	1997	Distrito Federal	2003
Minas Gerais	1998	Amazonas	2003
Espírito Santo	1998	Ceará	2003
Paraíba	1999	Rondônia	2003
Rio Grande do Sul	1999	Sergipe	2004

São Paulo	1999	Pernambuco	2004
Santa Catarina	1999	Mato Grosso do Sul	2004
Alagoas	1999	Pará	2004
Paraná	1999	Roraima	2004
Tocantins	2000	Piauí	2004
Mato Grosso	2001	Maranhão	2005
Rio Grande do Norte	2001	Acre	2005
Bahia	2002	Amapá	2006
Goiás	2002	-	-

Fontes: Soares (2004: 33) e [www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br)

De acordo com os dados apontados por Dantas (2010) são 52 fóruns regionais distribuídos pelo Brasil, “principalmente, em estados com grande extensão geográfica, como Minas Gerais, Bahia, Mato Grosso, São Paulo e Rio Grande do Sul”. Entretanto, também existem fóruns regionais em estados com extensões geográficas menores, como é o caso da Paraíba, Pernambuco, de Santa Catarina e Rondônia. Para Soares a “expansão dos fóruns, através da regionalização, é uma necessidade para os Estados, visto a necessidade de se atender às especificidades locais, além de que a interiorização permite ampliar a participação de municípios distantes das capitais” (SOARES, 2010, p.32-33).

O crescimento dos fóruns de EJA ocorreu na mesma medida em que passou a abordar, progressivamente, temas variados e abrangentes às questões urgentes do cotidiano dos educadores,

funcionando, especialmente, como espaço privilegiado de formação. Por meio dos encontros, tem sido possível o reconhecimento de parcerias entre pessoas e instituições que pensam a EJA de forma crítica, viabilizando, por exemplo, cursos de formação continuada para educadores. Isso mostra que os fóruns têm sido palco para a constituição de novos valores e de novas práticas, diante da realidade econômica e social (DANTAS, 2010, p.111).

Importante destacar como ressalta Dantas (2010) que os fóruns de EJA brasileiros tem sido um espaço que tem contribuído de maneira expressiva para a construção “de uma nova visão sobre práticas educativas que se estabelecem no cotidiano; para a ampliação da concepção relativa à educação de jovens e adultos que vai além da alfabetização”; nesse sentido cooperam para compreensão que através de estratégias e ações edificadas coletivamente, “torna-se possível a obtenção de resultados significativos nas políticas públicas destinadas à EJA”(DANTAS, 2010, p.112).

## **OS CAMINHOS TRILHADOS NO E PELO FÓRUM MINEIRO**

Neste contexto Minas Gerais organizou-se e realizou sua primeira plenária do Fórum no dia 2 de junho de 1998 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). O grupo que articula o Fórum Mineiro desde cedo entendeu a necessidade de ampliar as discussões da EJA pelo Estado. Centrado em Belo Horizonte, o alcance do Fórum Mineiro estava condicionado a

grandes deslocamentos dos diferentes grupos que se envolvem com o fazer na EJA e o ser da EJA em Minas Gerais. Portanto, a questão que se colocava era como o Fórum poderia atingir os 853 municípios mineiros. O papel indutor do Fórum Mineiro se efetiva concomitante ao processo de divulgação dos eventos. Faz-se necessário mencionar que ao longo desses dez anos houve plenárias do Fórum Mineiro com periodicidade quase que mensal.

A teia de relações que se estabelece ultrapassa as fronteiras de Belo Horizonte, indo despertar o interesse, a curiosidade de sujeitos nos quatro cantos das Minas Gerais. O que se pode perceber é que ao entrarem em contato com o Fórum Mineiro não tardavam receber incentivo para articular os pares, para explicar o papel dos Fóruns, dialogar com a importância da continuidade, da divisão de tarefas e isso culminava no início de um Fórum Regional. A ‘pedra de toque’ acaba sendo o Fórum Mineiro ao mesmo tempo em que seu modelo e organização se apresentam, a princípio, como parâmetros de evento. Esse processo de criação de Fóruns Regionais acaba favorecendo a interiorização e descentralização do Fórum Mineiro.

No período inicial fórum mineiro buscou organizar uma comissão composta por um representante de cada grupo presente: “UFMG, Delegacia Regional do MEC (DEMEC), um representante de ONG, um representante de uma entidade religiosa evangélica e um professor de rede pública”. Não havia muita estrutura para o funcionamento do fórum, utilizando a DEMEC como apoio para a

realização das reuniões. Desta maneira, as discussões eram estruturadas em plenárias, compostas por um grupo maior e, em seguida marcava-se uma reunião da comissão para organizar a próxima plenária. Segundo Ferreira (2008) um dos maiores obstáculos vivenciados pelo Fórum neste período foi em relação à participação dos membros nas reuniões, principalmente devido à falta de apoio financeiro. Outra dificuldade aconteceu com a extinção da DEMEC, que era a instituição que fornecia o apoio necessário para todo o funcionamento o Fórum. Isso acabou impulsionando uma cobrança do grupo para a SMED-BH reconhecesse e assumisse o Fórum. Além da SMED-BH, a FaE-UFMG, através do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), também passou a participar da estrutura do Fórum (FERREIRA, 2008, p.66-67).

Ferreira destaca ainda, que esses apoios da SMED-BH e FaE-UFMG contribuíram que para que outras entidades também aderissem ao movimento como: UEMG, SESI, Marista Dom Silvério, dentre outros. Além disso, cooperaram para que o Fórum pudesse existir “com a estrutura de uma entidade jurídica, mas sem ser jurídica, sem ser instituição pública, existindo de fato e não de direito. Esta maior adesão fortaleceu o movimento e o Fórum conseguiu “andar com as próprias pernas”” (FERREIRA, 2008, p.67).

Conforme as informações do site do fórum mineiro até o ano de 2013 já foram realizadas noventa e três reuniões do Fórum, nas quais foram abordados diversos temas relacionados à EJA. Nestes

encontros houve a participação de pessoas ligadas à EJA, à Educação em geral, representantes do poder público federal, estadual e municipal, das universidades, das entidades e instituições do setor privado e do Terceiro Setor, além de professores e alunos das redes públicas e privadas advindas de todas as regiões do estado. Assim, desde sua origem em 1998, o Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos tem se constituído em um espaço de encontros permanentes, de ações em parcerias, entre diversos segmentos envolvidos com a Educação dos Jovens, Adultos e Idosos neste Estado. Nesses encontros ocorrem a troca de experiências de iniciativas desenvolvidas na EJA e estabelecem-se diálogos frequentes entre as instituições, movimentos que, de alguma forma, ao desenvolver a EJA, apontam para políticas públicas específicas para esta modalidade. (FORUM DE EJA, 2016).

Fazem parte do Fórum Mineiro de EJA educadoras (es), professoras (es) da rede pública e privada, poder público, universidades, movimentos sociais, ou seja, em pessoas interessadas na formação de uma rede de práticas na EJA”. Tem se constituído em um espaço plural e comprometido “com a discussão, fortalecimento e proposição de caminhos nos âmbitos municipal, estadual e nacional. Do mesmo modo, luta com os demais parceiros do país, para alterar a situação educacional de grande parte da população”. Além disso, o Fórum Mineiro busca ser ainda um articulador de parcerias e alianças para enfrentar o grave problema do analfabetismo e da subescolarização de jovens e adultos, especialmente buscando a

formulação de políticas públicas, e o financiamento para as ações na área (SOARES, CAMPOS e VENANCIO, 2007, p.2).

Segundo Silva (2009) desde cedo o grupo que articula as ações do Fórum Mineiro entendeu que era necessário ampliar as discussões da EJA pelo Estado, pois centrado em Belo Horizonte, o alcance do Fórum estava subordinado a longos deslocamentos tendo em vista o tamanho do estado. Desta forma pensava-se como o Fórum poderia alcançar os 853 municípios mineiros. Assim, buscou-se ampliar o alcance das discussões através da interiorização iniciada em 2002:

com a criação do Fórum do Leste, no município de Ipatinga, no dia 23 de março. Na esteira da criação do Leste vieram, no ano de 2004, o Fórum do Oeste, sediado em Divinópolis (20 de março); o Fórum do Norte, em Montes Claros (04 de junho); o Fórum da Zona da Mata na cidade de Juiz de Fora (em julho) e o Fórum das Vertentes com sede em São João Del Rei (10 de agosto). No ano de 2005 há o surgimento do Fórum dos Inconfidentes, sediado em Mariana (23 de março) e do Fórum do Sudeste, em Viçosa (18 de junho). No ano seguinte foi criado o da Região Metropolitana de Belo Horizonte, em Vespasiano (10 de março). Ao final do ano de 2007, acompanhamos o processo de criação dos Fóruns Caminho do Mar (Manhuaçu) e do Triângulo Mineiro (Uberlândia) (SILVA, 2009, p.6).

Outrossim, ainda de acordo com Silva, os Fóruns Regionais, podem em seu início absorver algumas características do Fórum Mineiro, como a organização das plenárias e dos encaminhamentos, elaboração dos meios de divulgação e sustentabilidade dos eventos.

Entretanto, “tão logo começam a se articular na região, os grupos assumem suas especificidades e caminham a ritmo próprio” (SILVA, 2009, p.6).

### **FÓRUNS REGIONAIS: “DO LADO DE DENTRO” E O “LADO DE FORA”<sup>37</sup>**

A estrutura dos Fóruns de EJA é algo que merece a atenção de estudos e pesquisas e está longe de ser reconhecida como elemento definido. Muito se deve ao fato de que os Fóruns Estaduais e Regionais possuem peculiaridades que se refletem na organização e à multiplicidade de experiências e atores que se envolvem com a Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, o caminho aqui trilhado buscou identificar alguns pontos que poderiam servir de base para a compreensão de como os Fóruns de EJA se apresentam e se organizam.

Estudos de Paiva (2007) e Dantas (2005) reconhecem que a forma organizacional nos Fóruns, de uma maneira em geral, engloba a constituição da secretaria (como se articula), a periodicidade (quando se reúne) e o financiamento dos eventos (como se mantém). Moreira (2005) acrescentou na análise de Paiva e Dantas o registro dos eventos (preservação da memória), o tipo – se itinerante ou fixo (como se realiza) – e a instituição que atua como secretaria para os Fóruns (ponto de referência). Em se tratando dos Fóruns Regionais Mineiros,

---

<sup>37</sup> Alusão ao livro *Torquatália {do lado de dentro}*, de Torquato Neto. Rocco, 2004.

notamos que para levar a cabo o encontro, são promovidas ações que vão desde a articulação de um grupo, a localização da secretaria, passando pelas reuniões preparatórias que discutem a periodicidade, o modelo, a divulgação, o registro, o processo avaliativo do evento, a distribuição de tarefas até a busca de recursos financeiros. O conjunto de práticas organizativas dos Regionais Mineiros se expressa no trabalho de seus sujeitos em nome da secretaria.

A tentativa de identificar quem são os sujeitos envolvidos com a organização de um Regional revelou que, majoritariamente, são educadores das redes públicas de ensino, distribuídos em dois grandes grupos. Um diz respeito àqueles com trajetória no campo da Educação de Jovens e Adultos oriunda da inserção no Ensino Superior, por meios de Núcleos de EJA. Outro, com experiências na Educação Básica em momentos de atuação nas Secretarias Municipais de Educação e/ou nas Superintendências Regionais de Ensino.

A participação do educador das redes públicas de educação básica na preparação do Fórum e neste momento tomar decisões, partilhar tarefas e assumir compromissos, só é possível quando ele está ocupando algum cargo nas Secretarias Municipais ou nas Superintendências Regionais de Ensino. Isso porque, quando o educador está atuando em sala de aula, ele dificilmente obtém liberação para se ausentar de seu encargo didático, tantas vezes quantas forem necessárias para a realização de uma atividade extramuros escolar.

O processo de autodenominar-se enquanto grupo que organiza os Fóruns está ligada a um processo maior que é o próprio reconhecimento de ser algo da ordem do coletivo. O que nos leva a sustentar a afirmação é o fato de encontrarmos nomenclaturas variadas que se remetem não a indivíduos e sim a coletivos, a saber: “Grupo Articulador” ou somente “Grupo”, “Comissão Organizadora”, ou apenas “Comissão” ou, ainda, “Comissão Articuladora”, “Coordenação Colegiada” e “Secretaria Executiva”. Se ao mesmo tempo os Fóruns Regionais apresentam liberdade para se expressarem e uma baixa institucionalidade, em contrapartida encontramos os limites da grande rotatividade de sujeitos e instituições na articulação das plenárias. Isso nos leva a inferir que tais limites podem estar relacionados à baixa institucionalidade, uma vez que estudos e pesquisas apontam registros de compromissos formais assumidos pelos sujeitos e instituições nos Regionais Mineiros. Se cada evento do Fórum acontece devido a uma coalizão de forças e instituições, a cada troca de sujeitos significa momento de reestruturação e equilíbrio do modo operativo também. A nosso ver, esses tempos “experenciados” pelos Regionais incidem diretamente no intervalo entre um evento e outro que podem estar associados aos grupos responsáveis. Resulta daí a importância de uma estrutura física, de um local que preserve o material produzido, resguardando os Fóruns do afastamento dos sujeitos ligados diretamente à realização dos eventos.

A circulação de notícias sobre o campo da EJA ganha abrangência com os Fóruns em grande medida pela composição de troca com outros espaços, como o Fórum Mineiro, o Encontro Nacional de EJA, o portal dos Fóruns de EJA que, segundo Paiva (2007), formam uma rede de informações favorecendo o acompanhamento das ações no campo da EJA. O trabalho de divulgação na administração municipal não é menor.

Os Fóruns Regionais, de modo em geral, instalam-se provocando certa desestabilização nos contextos nos quais se inserem, ora por se tratarem de uma novidade no real, ora por provocarem outros olhares sobre a EJA. Podemos inferir que os Fóruns passam, inclusive, pelo crivo da credibilidade, da sustentabilidade, da permanência. Tendemos a aceitar que os participantes aguardam a consolidação do encontro para envidarem esforços nessa direção. Isso traduz, em certa medida, a ousadia de manter um Fórum Regional. Ao pensarmos o adjetivo regionalidade abarcamos um universo plural, regionalidades, as quais guardam suas especificidades, seus limites e, sobretudo, interesses próprios, que podem interferir no tempo de adesão aos Fóruns.

A educação de Jovens e Adultos vem ganhando destaque cada vez maior nos debates, nas pesquisas, nas iniciativas das esferas que almejam a construção de uma sociedade democrática e cidadã. A Universidade Federal de Ouro Preto e as Secretárias Municipais da Região dos Inconfidentes (Mariana, Ouro Preto, Acaiaca, Diogo de

Vasconcelos, Catas Altas, Santa Bárbara, Barra Longa, Barão de Cocais e Itabirito) com o apoio da 25ª S.R.E de Ouro Preto e dos professores, através da instituição de um fórum- **Fórum dos Inconfidentes**- têm se debruçado sobre as questões que permeiam o campo da educação para jovens e adultos, principalmente no que tange à formação de seus educadores, desde o ano de 2008.

A proposta de um fórum se justifica por apresentar, como contribuição às iniciativas das instituições responsáveis pela formação dos educadores de jovens e adultos, um evento formativo que envolva as dimensões político-pedagógica do trabalho docente. Neste sentido, essa iniciativa do Fórum dos Inconfidentes reafirma a necessidade de as instâncias formadoras evidenciarem a importância da qualidade do ensino para essa modalidade de educação, contando com a colaboração das instituições que desenvolvem trabalhos direcionados à educação de pessoas jovens e adultas. Dentro desta perspectiva, o encontro oferece um momento ímpar de reflexão, debate e tomada de consciência, para que haja um enriquecimento das atividades pedagógicas que serão desenvolvidas em aula, e aponta para o reconhecimento da urgência em desenvolver-se uma educação de jovens e adultos de qualidade investigando a implementação de políticas públicas necessárias a tal desenvolvimento.

Acreditamos que, os fundamentos que embasam a constituição de um lócus específico para o diálogo – um Fórum- encontram-se no pressuposto de que esse espaço de encontro ao

reunir as instituições que representam o estado e a sociedade civil, cujo chão comum é a educação de jovens e adultos, oferece o arcabouço principal para o exercício político-pedagógico de enfrentamento das dificuldades para efetivar o direito à educação daqueles que não conseguiram escolarizar-se ou que desejam dar prosseguimento aos estudos. O Fórum se constitui como um movimento social propositivo, interessado em lutar pela garantia da oferta de ensino para jovens, adultos e idosos, na continuidade da escolarização, com qualidade do ensino, no âmbito da administração pública. Para tanto, pensar a educação com qualidade significa considerar os impasses, as dúvidas e as tensões vividas pelos educadores. Assim, o projeto propõe realizar um encontro regional, envolvendo os educadores dos municípios da região dos Inconfidentes que atuam na educação de jovens e adultos, com vistas a oferecer momentos de reflexão, debates e oficinas com a temática central EJA, com preocupação das instituições envolvidas em envidar esforços para construir uma modalidade de educação pautada no direito e na qualidade do ensino.

Neste contexto cria-se o **Fórum Regional de EJA do Leste Mineiro**, Ipatinga já havia designado à Coordenação Pedagógica de Ensino não Formal aos cuidados da EJA, quando a gerente responsável recebeu um folder do Fórum Mineiro de EJA de Belo Horizonte<sup>38</sup>. Abro

---

<sup>38</sup> O referencial para Fórum de EJA se encontra em Jane Paiva (2007), Aline Dantas (2006), Janice Moreira (2005), Eduardo Jorge L. Silva (2005), Leôncio Soares (2004).

parênteses para lembrar que, à época, havia forte ênfase na divulgação deste Fórum por meio de envio postal da programação a Prefeitos e Secretários de Educação de quase todo o Estado e Ipatinga constava das remessas. Portanto, é pertinente cruzar esses dados cientes de que a administração de Ipatinga não deixaria passar despercebido o convite. Tanto que, ao lembrar-se de sua chegada ao Fórum Mineiro, a coordenadora do fórum narra que: [...] “Logo no final de 99, nós recebemos uma propaganda do Fórum Mineiro. [...] Eu lembro que a minha gerente que viu e me passou, falou que era interessante. Eu liguei, a gente se inteirou e começamos a participar”. O acesso ao folder abriu caminho para a participação constante do grupo da AEJA no Fórum Mineiro. Se em Ipatinga havia um grupo “latente” no poder local, a “pedra de toque” foram os membros do Fórum Mineiro (SILVA e SOARES, 2011).

Se tentarmos localizar a “inspiração” para criação do Fórum Regional de EJA do Leste Mineiro, é possível encontrar influencia tanto dos ideais do MOVA quanto do FOPEP na Secretaria de Educação. Daquele, encontramos traços da luta pela EJA, do espírito de “militância”, da vontade política na causa do analfabetismo, enquanto deste, estão presentes o trabalho coletivo, a integração com outros municípios. Até a quinta edição constava do folder do Fórum do Leste os seguintes objetivos do grupo: Promover a troca de experiências em educação de jovens e adultos; Socializar informações, metodologias e material instrucional; Discutir políticas e programas para a educação

de jovens e adultos e Promover a elaboração e a adoção de novas concepções para a educação de jovens e adultos (Folders I ao V Fórum).

É interessante notar a preocupação em promover a troca de experiências em educação de jovens e adultos, se aliarmos ao que Romilda expressou. Há claramente o indício de que a troca não se restringe ao município de Ipatinga, pelo contrário, está presente o interesse em compor o Fórum de outros municípios vizinhos. Percebe-se que a troca de experiências faz parte de um processo de construção, pois as quatro primeiras edições ficaram a cargo da AEJA e da Prefeitura de Ipatinga. Nesse ponto, percebe-se desde o início a composição de um grupo plural para organizar o Fórum e um local para abrigar a secretaria. O envolvimento dos municípios está condicionado a uma série de fatores. É preciso detectá-los e buscar formas de interferir, o que acaba criando mais atribuição ao grupo que organiza.

Há momentos em que um determinado município adere à parceria e depois se desliga, indicando que tem dificuldades em assegurar lugar no trabalho coletivo. As razões vão desde as trocas do executivo até a pequena inserção da EJA como prioridade da política pública municipal. Assim, Moreira (2005, p.29) lembra que o período compreendido entre as eleições municipais e a acomodação da nova gestão, de maio de 2003 a setembro de 2004, não houve plenárias do Fórum do Leste. Percebemos que a adesão de um município como parceiro do Fórum traduz o grau de envolvimento com a EJA enquanto

política pública. Nas localidades onde o atendimento a EJA é incipiente, nota-se que há poucas possibilidades de eles manterem a parceria. Ao passo que o município no qual a EJA está instituída na pauta da rede pública de ensino, no Plano Decenal ou no calendário escolar, há mais chances de levar adiante um regime colaborativo e o Fórum pode se constituir em espaço formativo, de discussão e informação (SILVA e SOARES, 2011).

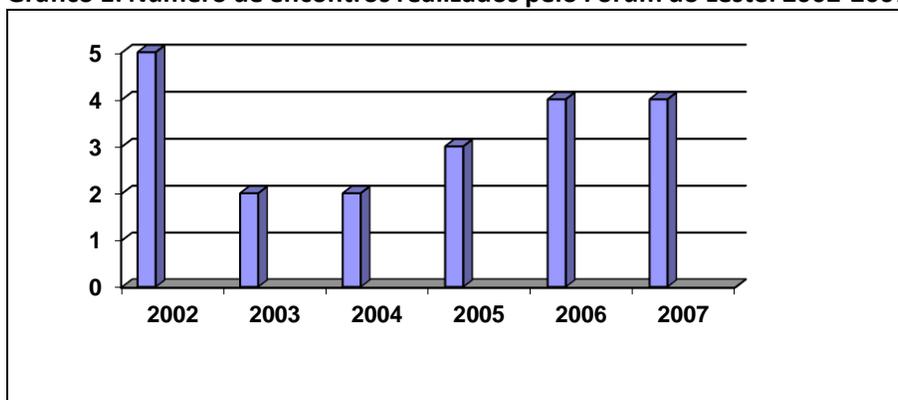
Até o ano de 2005 Ipatinga organizou os Fóruns ao mesmo tempo em que tentava parcerias, desde então, tem compartilhado os encargos dos eventos com os municípios de Coronel Fabriciano, Timóteo e Ipuã, e a realizá-los de forma itinerante. Quando os municípios aderem à proposta de realizar um encontro itinerante, isso significa que se comprometem a envidar esforços por realizar aquele Fórum, sem que se comprometa o caráter coletivo de organização (SILVA e SOARES, 2011).

A realização do Fórum, com opção pela itinerância, levanta a questão da possibilidade dos educadores participarem quando acontece fora de sua cidade, na medida em que acompanhar concorre com o acúmulo das discussões, a interação e troca de experiências, ou seja, com o *continuum* formativo. Sobre essa observação, temos como resposta que é possível garantir a participação por dois motivos pelo menos: apoio e institucionalização;

Portanto, os municípios de Coronel Fabriciano e Timóteo também introduzem o Fórum no calendário escolar, dispensam

educadores e alunos e oferecem transporte. Isso nos leva a inferir que o Fórum se insere em um conjunto mais amplo de políticas públicas municipais para a EJA nessas localidades. O ponto de estrangulamento para o Fórum Regional é a periodicidade e, conseqüentemente, construir uma trajetória. Isso porque o Regional está sujeito a interferências de toda ordem. Levando em conta os seis anos (2002-2007) de encontros totalizados pelo Fórum, é possível falar que acumula uma trajetória do ponto de vista quantitativo e qualitativo.

**Gráfico 1: Número de encontros realizados pelo Fórum do Leste: 2002-2007**



Fonte: (SILVA e SOARES, 2011).

Os anos de menor realização apontam a instabilidade do poder local em dividir as despesas do Fórum e incorporá-lo na agenda do município. O quadro abaixo sintetiza o volume de atividades no qual é possível inferir o grau de comprometimento necessário para a realização da plenária. No período pesquisado há certa discrepância nos números de frequentadores apontados pelas listas de presença e

o que é contado pela organização. Em certa medida, isso se deve à perda das listas, a não assinatura dos educadores e, em menor número, aos alunos alfabetizando que se envergonham de assinar “na linha” com dificuldade.

A região do Vale do Aço, no Leste mineiro, foi se configurando em torno de grandes projetos de urbanização para atender o setor metalúrgico. Ipatinga, Coronel Fabriciano, Timóteo e Iapu, localidades vizinhas, responderam aos projetos abrigando processos migratórios significativos. As populações atraídas pelos serviços oferecidos no ramo acabaram se dividindo em dois grupos: o dos atendidos pelas companhias em suas vilas e os que se espraíram no entorno das vilas. Estes respondiam a uma massa com certa homogeneidade: trabalhadores em condições precárias de vida, saúde e cultura, em sua maioria. Coube aos municípios o desafio de compor os bens sociais desses cidadãos. Em se tratando da educação, o município de Ipatinga empreende iniciativas de organização de alguns coletivos, terreno fértil para a área da alfabetização de jovens e adultos (SILVA e SOARES, 2011).

O grupo de coordenação dos fóruns se mantém em sintonia com as questões locais, regionais e nacionais, estabelecendo assim, contatos com diferentes grupos de EJA do país. O percurso do Fórum do Leste aquilata-se na busca pelo compromisso com a EJA. O conjunto de debates promovidos durante o período permite destacar que as preocupações com as questões prementes para a efetivação da

modalidade procuram ser levadas à discussão com as esferas a quem de direito for, direta ou indiretamente. Ainda que o poder local apoie as iniciativas, às vezes, não consegue acompanhar as propostas consoantes a EJA como direito.

Os fóruns têm em comum uma metodologia que tenta garantir pelo menos uma palestra cuja temática é o ponto que sustenta a sessão plenária, assim, reveste-se de grande expectativa. Os temas ligam-se, de modo geral, às necessidades locais e suas relações com as esferas municipal, estadual e nacional. Para tanto, busca-se relacionar a área específica de estudos do (a) palestrante e as contribuições para a EJA. Esta afinidade deveria propiciar ao público aprofundamento em questões pouco exploradas ou até polêmicas, incidindo na qualidade do debate, das proposições e na direção dos encaminhamentos (SILVA e SOARES, 2011).

Levando em conta que a realização das plenárias demanda acordos na divisão de tarefas e gastos e que este trabalho é abarcado pelas instituições parceiras – municipalidades, instituições superiores de ensino, entidades afins, o grupo que organiza, não raras vezes enfrenta imprevistos de toda ordem e precisa optar por avançar, ou não, na organização de um evento. O Fórum do Leste teve suas atividades suspensas em função das últimas eleições de municipais e retornou as atividades ao final de 2009. Acreditamos que novas questões para pesquisa se colocam em marcha e o tema se coloca com

relevância em um momento em que não se nega a importância dos coletivos para a educação atuando junto ao poder local.

Já o **Fórum de EJA do Triângulo Mineiro-TRIEJA** iniciou suas atividades no dia 12 de dezembro de 2007, com a constituição de uma Comissão que teve a presença do coordenador do Fórum Mineiro de EJA, professor Leôncio Soares, e, teve o objetivo de promover reuniões periódicas, contatos e mapeamento das instituições envolvidas com EJA. Neste momento mobilizou a participação do NEIAPE - Núcleo de Educação Infantil, Alfabetização e EJA da FACED-UFU, da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, através do NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos/CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - Julieta Diniz e do CEMAP - Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores de Ituiutaba. Neste primeiro encontro a professora da Faculdade de Educação – FACED - da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, foi eleita pelo grupo presente a Coordenadora do Fórum de EJA do Triângulo Mineiro e este fórum passou a ser denominado **TRIEJA**. Desde então, o referido Fórum vem promovendo discussões sobre políticas públicas, financiamento, formação de educadores, currículo, diversidade étnico racial e educação inclusiva. Neste sentido, o TRIEJA busca ampliar a participação de todos os municípios da região, objetivando fortalecer estas discussões e a identidade da EJA.

Em 2011, a FACED-UFU em parceria com a PROEX-UFU cria uma “Rede de Formação de Professores – REDE UFU” que tem como missão conhecer e ampliar as ações desenvolvidas no âmbito da Formação docente da rede pública nos municípios do Triângulo Mineiro atendidos pela Pró-Reitoria de Extensão Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX/UFU). Essa rede é constituída por docentes de várias unidades acadêmicas da UFU, docentes das redes públicas de ensino, como também discentes da graduação e da pós-graduação e desde seu início é conduzida pela coordenadora do TRIEJA. Desta forma, a REDE UFU soma as suas atividades todo o trabalho desenvolvido na modalidade, ou seja, ensino, pesquisa e extensão em EJA. Assim, várias ações são promovidas desde encontros, seminários, pesquisas cursos de aperfeiçoamento e de especialização voltados para a discussão e melhoramento da EJA.

<b>AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO TRIEJA</b>			
Descrição	Qtd	AÇÃO	DATA
Seminários regionais	11	Fóruns de EJA	DE 2007 A 2016
Seminário estadual	1	Fórum Mineiro de EJA	2013
Cursos aperfeiçoamento		EJA na Diversidade - EAD <sup>39</sup> Produção de Material Didático e Formação de Mediadores de Leitura para a Educação de	2009 2014/2015 2015

---

<sup>39</sup> Este foi o primeiro curso oferecido pelo Centro de Educação a Distância da UFU – CEAD oferecido na área de EJA.

		Jovens e Adultos – Presencial Formação de Tutores para Educação de Jovens e Adultos	
Cursos De Especialização <sup>40</sup>		1 - Curso de Especialização em EJA na Diversidade e Inclusão Social – 2 Turmas em Uberlândia e 1 em Ituiutaba 2 -Curso de Especialização em EJA para Juventude – 1 Turma em Uberlândia – 2 Turmas em Monte Carmelo 3 -Curso de Especialização em EJA para Juventude II – 1 Turma em Uberlândia e 1 Turma em Ituiutaba 4 -Curso de Especialização em Docência no Ensino Médio: Diversidade, Inclusão e EJA - 1 Turma em Uberlândia e 1 Turma em Ituiutaba	2014/2015/2016 2014/2015/2016 2016/2017 2016/2017
Pesquisas de mestrado e doutorado	16	Orientações de trabalhos de mestrado e doutorado ou participação de qualificação ou defesa de dissertações e teses.	2007 - 2016
Pesquisas financiadas pela Capes e Fapemig		O letramento e a prática pedagógica dos professores de EJA no	2010 – 2012 2013 – 2016

<sup>40</sup> É importante ressaltar que os cursos de especialização 1 e 2 especificados no quadro acima geraram mais de 200 Trabalhos de conclusão de curso – TCCs – produzidos e apresentados em seminário coletivo sobre a EJA. Os cursos 3 e 4 terão uma atividade inicial em dezembro de 2016 e as aulas presenciais em 2017.

		Triângulo Mineiro e norte de Minas Gerais	
		Caminhos e Interfaces da Formação Continuada no Triângulo Mineiro	
Livros publicados	1	EJA na Diversidade	2013

Sobre o **Fórum do Norte de Minas** temos um triste relato a história do Fórum do Norte- localizado em Montes Claros, foi jogada no lixo, na tentativa encontrar vestígios da história vivenciada, a coordenadora local foi na SME de Montes Claros a procura de documentos, fotos, e vasculhar o que restou da EJA no Município e não tem nada, jogaram fora tudo que tinha de registro. Com tristeza de historiadora, a coordenadora do Fórum, foi atrás da coordenadora de EJA no município e ela também não encontrou nada em seus arquivos.

Recorrendo a memória o que conseguiu lembrar é que o Fórum do Norte de Minas foi criado em 4 de julho de 2002. Nesse período tinham uma divisão da Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros com uma quantidade de alunos bem significativa, por volta de 1.000 alunos.

Como a coordenadora do fórum trabalhava nessa secretaria e foi orientada do professor Leôncio Soares, foi ele que propôs a criação do Fórum que por sinal foi a Montes Claros e proferiu uma palestra de abertura, foi um sucesso. Naquela época tínhamos a

parceria da SRE, Unimontes, AMANS dentre outras. Participaram dessa reunião mais de 20 municípios do Norte de Minas Gerais.

Permaneceram por cerca de uns cinco anos, faziam reuniões mensais bem atuantes, mas infelizmente veio outra administração que substituiu toda a equipe, inclusive a coordenadora e o fórum foi desativado.

Nos dias atuais a situação da SME está pior ainda, não existe nem uma pessoa dentro da Secretaria que responde pela modalidade, atualmente são 6 escolas que ainda oferecem a EJA.

Nosso desejo era contar várias histórias e vivências da construção dos Fóruns de EJA pelo Brasil e especialmente do Fórum Mineiro de EJA e de seus fóruns regionais. Entendemos a importância deste lugar como um espaço fecundo de formação política e articulação social que tem permitido ao longo dos anos, reflexões e intervenções na construção de políticas públicas relacionados à Educação de Jovens e Adultos. No entanto, percebemos que este tema não se esgota aqui e que ainda são necessárias várias pesquisas para dar conta desta ampla história, tanto mineira, quanto nacional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Queila Costa. **O fórum de educação de jovens e adultos do Estado do Rio de Janeiro: espaço político de concepções em disputa**. 2010. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal Fluminense.

ARATO, A. **Ascensão, declínio e reconstrução do conceito de sociedade civil**. Conferência apresentada no XVIII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu. Trad. Vera Pereira. 1994.

AVRITZER, L. **A Moralidade da Democracia: ensaios em teoria habermasiana e teoria democrática**. SP: Ed. Perspectiva; BH: Ed. da UFMG. 1996.

BOHMAN, J. **Public Deliberation: pluralism, complexity and democracy**. Cambridge: MIT Press. 1996.

CAMPOS, R. Protagonismo recente dos movimentos sociais em política, educação e cultura. COHEN, J. L. **Sociedade Civil e Globalização: Repensando Categorias**. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 46, nº 3, pp. 419 a 459. 2003. Trad. Vera Pereira.

DANTAS, A. C. de L. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro: tecendo novas práticas políticas na esfera pública**. (Monografia). Faculdade de Educação. UERJ; RJ. 2005.

DANTAS, Aline Cristina de Lima. **Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: movimentos em defesa de direitos e políticas públicas para a educação de jovens e adultos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Edu. e Soc., vol.26, n 92, p. 1115-1139, Especial – Out. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). 2005.

FARIA, C. F. **Estado em Movimento: Complexidade Social e Participação Política no Rio Grande do Sul.** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação. UFMG. 2005.

FOLDER DO FÓRUM DO LESTE. Elaboração da Prefeitura de Ipatinga, 2003.

GIOVANETTI et al. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HABERMAS, J. **Três modelos normativos de democracia.** Tradução Gabriel Cohn e Álvaro de Vita. Lua Nova, São Paulo, n. 36, p.39-53. 1995.

LIMA, I. **O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Paraíba: uma avaliação dos primeiros cinco anos de existência (1999-2004).** João Pessoa; Pb, 2006. Dissertação de Mestrado.

MARTUCCELLI, D. **As contradições políticas do multiculturalismo.** Revista Brasileira de Educação. N º 2. P. 18-32. 1996.

MELUCCI, A. **A invenção do presente. Movimentos sociais nas sociedades complexas.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, J. C. **Fóruns de EJA: criação, trajetórias e desafios atuais.** Universidade Federal de Viçosa; MG. (Monografia). 2005.

OLIVEIRA, Henrique J.C. de (Coord.). **Vamos ao Fórum.** 2000. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/hjco/ForumWeb/index.htm>. Acesso em: 27/05/2007.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea,** 1996/2004. Brasília: Unesco, MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos: movimentos pela consolidação de direitos.** Revista eletrônica REVEJA. Revista de Educação de Jovens e Adultos. 2007.

SANTOS. B. S.; AVRITZER. L. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: Santos, B. S. (org.). **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.

SCHERER-WARREN, I.; GADEA, C. A. **A contribuição de Alain Touraine para o debate sobre sujeito e democracia Latino-americanos**. Revista Sociologia Política, Curitiba, 25, p. 39-45. 2005.

SESI/UNESCO. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília:1999. Disponível em: [www.unesco.org.br/publicações/livros/dehamburgo](http://www.unesco.org.br/publicações/livros/dehamburgo). Acesso em 05/09/2008.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Paraíba: uma nova configuração em movimentos sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. João Pessoa. 2003. 168 f.

\_\_\_\_\_. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos: uma nova configuração em movimentos sociais**. João Pessoa: Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os fóruns de educação de jovens e adultos e sua contribuição para a formação do educador de EJA**. In: Pesquisas e Práticas Educativas. Universidade Federal da Paraíba. 2005. Disponível em: [http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/Eduardo%20Silva\\_nov2005.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Eduardo%20Silva_nov2005.pdf) . Acesso em 08/09/2008.

SILVA, F. A. O. R. **Tópicos em história recente da EJA: a formação pela vivência e convivência nos Fóruns Regionais Mineiros, 2008**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SILVA, F. R. **Formação, vivência e convivência nos Fóruns regionais mineiros de EJA**. In: 32ª Reunião Anual da ANPEd, 2009.

SILVA, Fernanda Aparecida Rodrigues, SOARES, Leôncio. **Poder local e a Educação de Jovens e Adultos: o caso da Vale do Aço no leste mineiro**. In: 10º Encontro de pesquisa em educação da região sudeste, 2011, Rio de Janeiro. Anais. UFRJ: UFRJ, 2011. v. 1. p. 1-15

SOARES, Leôncio José Gomes. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Revista Alfabetização e Cidadania**, Nº 17, p. 25-35, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: articular, socializar e intervir. Presença Pedagógica**. ANAIS DO XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010

SOARES, L. J. G.; Campos, Eliete dos Santos; VENÂNCIO. **Fórum Mineiro de EJA: espaços de (re)leituras da EJA**. In: 16 Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. 16 Congresso de Leitura do Brasil, 2007.

FÓRUM DE POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Educação de jovens e adultos: subsídios para a elaboração de políticas municipais**. São Paulo: CEDI, Série Documentos. 1990.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Cadernos de Educação Básica, Série Institucional, volume 8. Brasília. 1994.

## **O CUSTO ALUNO-QUALIDADE INICIAL COMO PROPOSTA DE JUSTIÇA FEDERATIVA<sup>41</sup>**

*Mecanismo necessário na implementação do Sistema Nacional de  
Educação*

Daniel Tojeira Cara<sup>42</sup>

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O FEDERALISMO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS SOCIAIS**

Esse capítulo visa apresentar os objetivos do CAQi, no sentido de materializar um padrão mínimo de qualidade justo, capaz de promover uma educação que visa “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse sentido, faz-se necessário dissertar como no Brasil, ao longo da história, o debate educacional tem dado crescente destaque à questão federativa. O motivo é simples: o pacto federativo é um dos fatores mais relevantes para o resultado das políticas educacionais (CURY, 2006), pois acaba determinando a organização e a gestão do Estado, gerando enorme impacto na estruturação

---

<sup>41</sup> Colaborou para este trabalho: Sumika Soares de Freitas, Doutoranda em Educação na linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, UFES. Orientanda da Profa. Dra. Sonia Lopes Victor.

<sup>42</sup> Doutorando em Educação na linha Educação, Estado e Sociedade, USP.

administrativa e política dos governos e na forma como eles respondem<sup>43</sup> aos cidadãos (ABRUCIO, 2010).

Para analisar os resultados do federalismo brasileiro na implementação e gestão de políticas sociais, Arretche (2004) realiza um extenso levantamento bibliográfico de política internacional comparada. Segundo as pesquisas sistematizadas pela autora, os Estados federativos ao redor do mundo são encarados como propensos a produzir níveis comparativamente mais baixos de gasto social em relação a países unitários, bem como menor abrangência e cobertura dos programas sociais. Tendem, ainda, a tornar mais difíceis os problemas de coordenação dos objetivos das políticas, gerando superposição de competências e competição entre os diferentes níveis de governo, dada a relação negativa entre a dispersão da autoridade política e a consistência interna das decisões coletivas. **Adicionalmente, em Estados federativos, as políticas nacionais tendem a se caracterizar por um mínimo denominador comum.**

É ocioso frisar que qualquer semelhança com a realidade brasileira não é mera coincidência. As conclusões listadas por Arretche (2004) acabam por compor o elenco de desafios a serem considerados

---

<sup>43</sup> Na Ciência Política, a capacidade do Estado e dos governos de responder aos anseios dos cidadãos é uma das principais qualidades das democracias. Comumente, essa capacidade de resposta é chamada de *responsividade*.

e tratados por todos os Estados federados, ainda que em graus diferentes e a partir de pontos de partida distintos.

As heterogeneidades, as trajetórias históricas e o legado cultural de cada país impedem a elaboração de uma fórmula específica que oriente os países federados a estabelecer suas instituições (ABRUCIO, 2010). Contudo, se não é possível implementar um desenho institucional ótimo e universal para as Federações, ao menos é conhecido o fator determinante do sucesso ou insucesso de qualquer modelo federativo: a capacidade de coordenação entre os entes federados para a realização de políticas públicas que visem à superação de desigualdades diversas e à correção de assimetrias intrafederativas. Em outras palavras, a qualidade de uma Federação depende de sua capacidade de compatibilizar autonomia e interdependência entre os entes federados, necessariamente por meio de direitos e deveres bem definidos, além do estabelecimento de normas e arenas institucionais que, respectivamente, orientem e arbitrem medidas administrativas adequadas e legítimas para o conjunto dos entes federados.

Como as assimetrias intrafederativas, ou simplesmente as desigualdades, é um traço comum de todas as Federações, a coordenação entre os entes federados exige o estabelecimento de padrões nacionais de qualidade para as políticas públicas, até mesmo

como um esforço de legitimação das iniciativas dos governos federais. Como é muito difícil universalizar em um mesmo território a qualidade da oferta de um serviço público, recorre-se aos padrões mínimos de qualidade, ou ao “mínimo denominador comum” das políticas nacionais destacado pela investigação bibliográfica de Arretche (2004).

Condizente com essa lógica, quando determinou que sua proposta de Custo Aluno-Qualidade (CAQ) era inicial (CAQi), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>44</sup> buscou materializar o padrão mínimo de qualidade da oferta de educação básica no Brasil. Portanto, o CAQi representa apenas um primeiro passo e não pode ser tratado como um patamar suficiente de qualidade da educação, em que pese o fato de que o Brasil esteja distante de concretizá-lo.

#### *O federalismo brasileiro e a educação*

No caso da educação, há três mecanismos constitucionais que, sendo adequadamente regulamentados e bem articulados entre si, podem garantir uma profícua coordenação federativa, colaborando para o estabelecimento de um modelo de “federalismo cooperativo” no Brasil, tal como propõe Abrucio (2010).

---

<sup>44</sup> A Campanha Nacional pelo Direito à Educação constitui-se como uma rede que articula mais de 200 grupos e entidades distribuídas por todo o país, que acreditam na construção de um país justo e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. Disponível em <http://www.campanhaeducacao.org.br/> . Acesso em Set. 2016.

A primeira tarefa para a emergência de um pacto cooperativo seria regulamentar o *caput* do parágrafo único do art. 23 da CF, que trata da cooperação entre os entes federados.

**Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:**

[...]

V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à **educação** e à ciência;

[...]

Parágrafo único. **Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios**, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (grifo nosso).

A segunda tarefa seria a regulamentação do art. 211 da CF, que, aliás, integra o Capítulo da Educação da Carta Magna e evidencia a necessidade de materialização do padrão mínimo de qualidade.

**Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.**

§ 1º **A União** organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e **exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;** (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. [...] (grifo nosso).

A terceira e última tarefa seria estabelecer o Sistema Nacional de Educação (SNE), disposto no caput do art. 214 da CF. O SNE deve ser fruto da síntese da cooperação federativa entre os entes federados (art. 23, parágrafo único) e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino (art. 211). Afirma a CF que o instrumento legal que articula o SNE é, precisamente, o Plano Nacional de Educação (PNE).

Art. 214. A lei estabelecerá o **plano nacional de educação**, de duração decenal, **com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração** e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (grifo nosso).

Embora o texto da CF apresente uma demanda clara, até o momento, nenhuma autoridade política, no geral, ou qualquer ministro da Educação, em particular, soube ou quis convocar e liderar a agenda para regulamentar a cooperação federativa e o regime de colaboração (CARA, 2012), condição obrigatória para o

estabelecimento do SNE. Contudo, a importância do tema levou as comissões organizadoras das três conferências educacionais empreendidas desde 2008 – Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb-2008), I Conferência Nacional de Educação (Conae-2010) e II Conae (2014) – a enfatizar a construção do SNE como principal desafio a ser superado para o sucesso das políticas públicas educacionais.

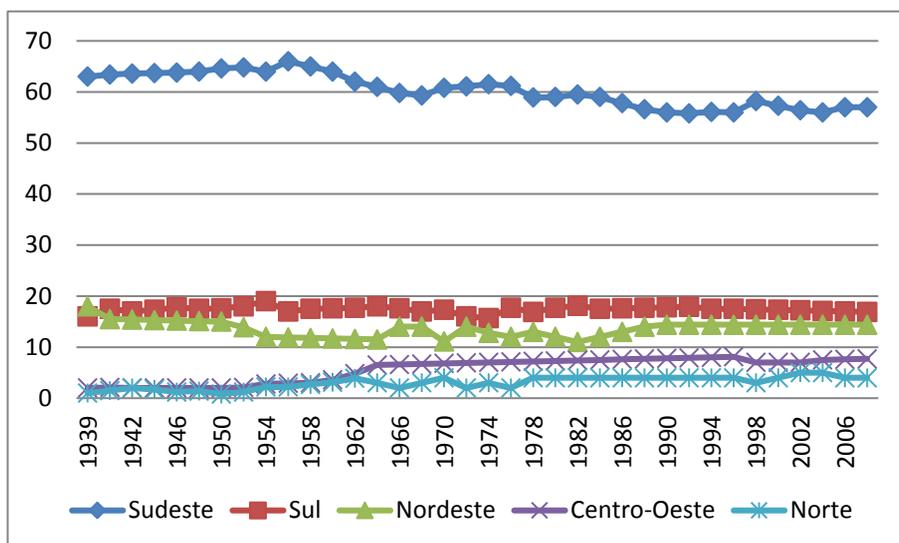
### **DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO SNE: DEBATE NECESSÁRIO NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

A necessidade de estabelecimento do SNE advém das inúmeras desigualdades verificadas na República brasileira, continuamente retroalimentadas pela falta de regulamentação dos mecanismos de equilíbrio federativo que integram a CF, o que acaba por prejudicar demasiadamente a realização das políticas e, conseqüentemente, a consagração dos direitos sociais, inclusive o direito à educação.

#### **A DESIGUALDADE REGIONAL**

No tocante a fatores federativos, as desigualdades mais conhecidas no Brasil são as regionais. O Gráfico 1 mostra a desigualdade regional na participação do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, retratando a flagrante concentração de atividade econômica no Sudeste, desde 1939.

**Gráfico 1 – Participação do PIB regional no PIB brasileiro.**



Fonte: Adaptado de Siafi (2008).

## **A DESIGUALDADE FEDERATIVA HORIZONTAL**

Além das desigualdades regionais, há as desigualdades entre os estados, mesmo entre aqueles localizados em uma mesma região e também entre os municípios – inclusive, em relação a cidades localizadas em estados diferentes ou em um mesmo estado. Essa realidade compõe uma espécie de desigualdade federativa horizontal, ou seja, manifesta entre entes subnacionais do mesmo tipo. Em outras palavras, essa categoria compreende as desigualdades entre os estados como pares e também as assimetrias verificadas no conjunto dos municípios entre si.

Em dezembro de 2013, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou o estudo “Perfil dos Municípios Brasileiros

– 2011”. Os resultados da pesquisa demonstram que a geração de riqueza permanece extremamente concentrada no País. Apenas três municípios foram responsáveis por um quinto do PIB brasileiro em 2011, o equivalente a 20,6% de toda a geração de renda nacional. São eles: São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília<sup>45</sup>. Os três primeiros são seguidos por Curitiba, Belo Horizonte e Manaus. O mesmo resultado foi verificado em edição similar da pesquisa, que analisou o ano de 2010. A ordem de importância na geração de riqueza permanece a mesma desde 2008.

Juntos, os seis maiores geradores de riquezas foram responsáveis por 25% do PIB do Brasil e concentram 13,7% da população brasileira. Segundo o IBGE – e graças à Zona Franca de Manaus –, com exceção da capital amazonense, onde há equilíbrio entre a participação da indústria de transformação e dos serviços, os outros cinco municípios são concentradores da atividade de “serviços, intermediação financeira, comércio e administração pública”.

Em 2011, apenas São Paulo gerou 11,5% de toda a renda do País. O Rio de Janeiro foi responsável por uma fatia de 5,1% do PIB nacional, enquanto Brasília ficou com 4,0%; Curitiba, com 1,4%; Belo Horizonte, 1,3%; e Manaus, 1,0%. Naquele ano, o País era dividido em 5.565 municípios.

---

<sup>45</sup> Brasília, como Distrito Federal, é tratada peculiarmente como município em algumas situações e como estado em outras. Sua renda se deve, entre outros fatores, ao padrão salarial dos servidores públicos federais.

Pela pesquisa também é possível demonstrar as desigualdades entre os estados: São Paulo emplacou nove municípios na lista dos 25 maiores geradores de renda do País. Além da capital paulista, os outros grandes geradores de renda do estado foram: Guarulhos (1,05% do PIB), Campinas (0,98%), Osasco (0,95%), São Bernardo do Campo (0,88%), Barueri (0,77%), Santos (0,76%), São José dos Campos (0,61%) e Jundiaí (0,53%). Juntos, os nove municípios paulistas foram responsáveis por 18,04% do PIB brasileiro.

No conjunto dos 50 maiores geradores de renda, há 15 municípios paulistas, que produziram o equivalente a uma fatia de 20,19% do PIB. Além dos citados acima estão ainda Ribeirão Preto (0,45%), Sorocaba (0,43%), Santo André (0,43%), Diadema (0,28%), São Caetano do Sul (0,28%) e Piracicaba (0,28%).

Já na lista dos cem principais responsáveis pelo PIB de 2011, a participação paulista sobe para 31 municípios, com a presença de Louveira (0,26%), Taubaté (0,24%), São José do Rio Preto (0,23%), Mogi das Cruzes (0,23%), Paulínia (0,20%), Bauru (0,19%), Sumaré (0,19%), Mauá (0,18%), Limeira (0,18%), Vinhedo (0,18%), Cotia (0,17%), Americana (0,17%), Hortolândia (0,16%), Itapevi (0,15%), Indaiatuba (0,14%) e Cajamar (0,14%). Juntos, os 31 municípios paulistas aqui listados responderam por quase um quarto do PIB nacional, o equivalente a 23,2%.

Além disso, a partir dos dados do estudo do IBGE, é possível verificar que a grande maioria dos municípios brasileiros tem gastos

públicos maiores do que o que a sua economia gera de tributos, somando as arrecadações municipais, estaduais e federais. No total, apenas 417 cidades brasileiras geram mais dinheiro público do que gastos. E quando se analisa os dados por unidade da federação, é possível entender melhor o perfil dos municípios deficitários e as desigualdades horizontais: oito estados nordestinos estão entre os dez com maior defasagem entre arrecadação municipal e os gastos públicos de seus municípios. Os outros dois são Pará e Rondônia, localizados na Região Norte.

#### *A desigualdade federativa vertical*

Por último, há a desigualdade vertical, sendo esta a menos conhecida, mas certamente a mais representativa em termos federativos.

Segundo dados de 2010 do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República, a União retém 57,1% dos recursos disponíveis arrecadados, sobrando 24,6% para os 26 Estados e para o Distrito Federal e apenas 18,3% para os mais de 5.000 municípios. Contudo, conforme dados de 2009 do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão vinculado ao MEC (Ministério da Educação), a cada R\$ 1 público investido em políticas educacionais naquele ano, Estados e o Distrito Federal despenderam R\$ 0,41, os municípios investiram R\$ 0,39 e a União colaborou com só R\$ 0,20. (CARA, 2012a).

O aspecto dramático das desigualdades federativas brasileiras, em especial a desigualdade vertical, é que as políticas sociais, como resultado da lógica de municipalização, alicerçada pela CF vigente, ficam essencialmente a cargo dos municípios, seja por responsabilização constitucional ou devido à pressão do munícipe sobre o prefeito ou prefeita, o que é territorialmente facilitado. O lema do ex-governador paulista André Franco Montoro pode ter se tornado lugar-comum, mas permanece verdadeiro: “Ninguém vive no Estado ou na União. Eles são figuras jurídicas. Nós vivemos nos municípios”. Como também é fato que muitos municípios não gozam de condições para dar conta das demandas que lhe são cobradas.

Como os instrumentos para o federalismo cooperativo não foram, ainda, devidamente regulamentados e articulados, além do próprio fato de os municípios serem desiguais entre si e terem menor capacidade de investimento somado do que o conjunto dos estados e a União, as políticas sociais que dependem da ação dos governos locais tendem a enfrentar maior fragilidade orçamentária, resultando em menor cobertura e pior qualidade.

No caso da educação, o prejuízo mais explícito é o da educação infantil, em especial o direito à creche. O motivo, como reza o § 2º do art. 211 da CF, é que cabe ao município atuar “prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. Dito de outro modo, cabe

ao ente federado mais frágil, especialmente em termos orçamentários, custear a etapa mais onerosa de toda a Educação Básica. Cabe ressaltar que, embora a situação do município seja muito mais complexa, diante de sua baixa arrecadação, também não é fácil para os estados arcarem com os custos do ensino médio.

### **O CAQI COMO PADRÃO MÍNIMO DE QUALIDADE**

Para determinar uma referência de qualidade no investimento em educação, em 2007, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação publicou o livro *Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil* (CARREIRA; PINTO, 2007), resultado de um estudo inédito conduzido desde 2002.

A partir de insumos como número médio de alunos por turma, pagamento do piso nacional salarial do magistério, política de carreira e de formação continuada aos profissionais da educação, bibliotecas e salas de leitura, laboratórios de ciências, laboratórios de informática, quadras poliesportiva cobertas, brinquedotecas para todas as creches, pré-escolas e escolas dos anos iniciais do ensino fundamental e garantia de recursos para o desenvolvimento de projetos pedagógicos – o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) aponta quanto deve ser investido anualmente por aluno de cada etapa da educação básica para que o Brasil comece a oferecer uma educação (e uma escola)

pública com um padrão mínimo de qualidade, materializando a demanda disposta no § 1º do art. 211 da CF, que obriga uma participação mais efetiva da União.

Em termos práticos, o CAQi propõe uma inversão da lógica que rege hoje a definição dos orçamentos públicos para a educação no País, pois parte do que é necessário para garantir a educação com um padrão mínimo de qualidade e não do que está disponível no orçamento. O estudo do CAQi foi a base da *Nota Técnica “Por que 7% do PIB para a educação é pouco? Cálculo dos investimentos adicionais necessários para o novo PNE garantir um padrão mínimo de qualidade”* (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2011)<sup>46</sup>, até o momento o principal documento produzido pela sociedade civil para questionar o patamar de investimento de 7% do PIB, proposto pelo MEC, como meta de financiamento do novo Plano Nacional de Educação (PNE). Essa Nota Técnica foi analisada pelo Ipea em três publicações: no Comunicado nº 124 (2011), no livro *Brasil em desenvolvimento 2011: Estado, Planejamento e Políticas Públicas* (2012a) e no *Políticas Sociais: acompanhamento e análise* (2012b).

---

<sup>46</sup> A referida Nota Técnica foi produzida por mim e por Luiz Araújo, doutorando em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e ex-presidente do Instituto de Políticas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

## **O CAQI E O MARCO LEGAL BRASILEIRO**

Historicamente, a participação da União no financiamento das políticas sociais está muito aquém de seu poder arrecadatório e de sua capacidade de investimento. Relembrando uma citação anterior, segundo dados do Inep, em 2009, a cada R\$ 1 público investido em educação, o Governo Federal aplicou apenas R\$ 0,20. Ou seja, o ente federado que mais arrecada, possuidor de mais da metade da receita tributária líquida, é aquele que menos contribui com as políticas públicas educacionais.

Sendo problema antigo, o tema é tratado objetivamente no § 1º do art. 211 da CF: a União deve exercer, em matéria educacional, “função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”.

## **O LEGISLADOR E O PADRÃO MÍNIMO DE QUALIDADE**

Ciente de que as desigualdades existentes na federação brasileira são herança, entre outros fatores, do desenvolvimento assimétrico da economia nas diversas regiões e Estados do País, e que a União arrecada muito mais do que os demais entes federados, o Legislador estabeleceu que caberia a ela o papel de diminuir as

desigualdades federativas. Tal ação deveria ser feita via redistribuição de recursos, por meio de medidas como foi o Fundef<sup>47</sup> e é atualmente o FUNDEB<sup>48</sup>, ambos no caso da educação.

Como as desigualdades são muito gritantes e os custos das regiões brasileiras são díspares, o Legislador determinou que a função supletiva e redistributiva da União deve ter como pressuposto um padrão mínimo de qualidade nacional<sup>49</sup>, como um atributo de cidadania e justiça federativa. Em outras palavras, independentemente de onde esteja residindo a cidadã ou o cidadão, toda brasileira ou brasileiro deve ter assegurado seu direito à educação pública com base em um patamar básico de qualidade.

Essa referência pretende reduzir as desigualdades nacionais, tal como dispõe o inciso I do Art. 206 da Constituição Federal.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

**I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]** (grifo nosso)

---

<sup>47</sup> Fundef é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997.

<sup>48</sup> FUNDEB é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Foi criado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007, em substituição ao Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

<sup>49</sup> O piso nacional salarial do magistério, regulamentado pela Lei 11.738/2008 é familiar à ideia de padrão mínimo de qualidade ou de “mínimo denominado comum” das políticas nacionais, relembrando Arretche (2004).

Como dito anteriormente, foi como um exercício de definição objetiva do padrão mínimo de qualidade na educação básica que a Campanha Nacional pelo Direito à Educação coordenou os esforços coletivos que culminaram na formulação do mecanismo do CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial). Pragmaticamente, a Campanha também buscou mensurar os custos da demanda gerada pelo inciso IX do Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996).

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

**IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.**(grifo nosso)

Após diversas rodadas de consulta e negociação, que envolveram dezenas de pesquisadores, gestores e servidores públicos, sindicalistas, ativistas, professores e outros educadores, pais e estudantes, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação concluiu uma primeira versão do CAQi, expressa concretamente pela a lista e a precificação dos insumos necessários para a garantia do padrão mínimo de qualidade para cada etapa e modalidade da educação básica.

Em 5 de maio de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CEB nº 8, de 2010, que normatiza os padrões mínimos de qualidade da educação básica nacional de acordo com o CAQi. O parecer resulta do Termo de Cooperação firmado entre a Câmara de Educação Básica do CNE e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação em 5 de novembro de 2008, o primeiro estabelecido entre o Conselho e uma organização da sociedade civil. Contudo, o parecer aguarda homologação por parte do MEC<sup>50</sup> desde então.

Aprovado nos documentos finais de todas as conferências de educação, como ferramenta basilar do SNE, a viabilização do CAQi impõe a necessidade de materialização da função redistributiva e supletiva da União na educação básica.

Para mensurar essa medida de justiça federativa, inúmeras metodologias poderiam ser trilhadas. Em Nota Técnica<sup>51</sup> recente, a Associação Nacional dos Pesquisadores em Financiamento da Educação (Fineduca), optou por calcular a necessidade de participação financeira da União a partir do melhor mecanismo federativo vigente na educação: o FUNDEB. Este sistema de 27 fundos estaduais financia

---

<sup>50</sup> Poderiam ter homologado o CAQi os ex-ministros Fernando Haddad e Aloizio Mercadante.

<sup>51</sup> Publicada em setembro de 2013, esta Nota Técnica foi produzida pelo Prof. Dr. José Marcelino Rezende Pinto (USP/Ribeirão Preto e presidente da Fineduca) e contou com a colaboração de Daniel Cara e de Luiz Araújo.

toda a educação básica – a creche até o ensino médio, considerando as modalidades – e foi construído por meio de forte interação entre o Poder Público e a sociedade civil (MARTINS, 2011)<sup>52</sup>.

Em termos práticos, segundo o ordenamento normativo atual, o CAQi é uma referência comparativa à definição dos valores mínimos do FUNDEB, que não correspondem a um padrão mínimo de qualidade. Tanto é assim que menos de 1% das escolas brasileiras têm infraestrutura mínima segundo os critérios do CAQi (SOARES NETO, 2013), sendo que além da infraestrutura das escolas, o mecanismo considera muitos outros insumos, como remuneração dos profissionais, número de alunos por turma, etc.

Para a realização da estimativa de demanda da participação da União na educação básica, primeiro foi levantado o número de matrículas de cada etapa e modalidade contabilizadas em cada um dos 27 fundos estaduais do FUNDEB, conforme o Censo Escolar de 2011. Posteriormente, as matrículas foram multiplicadas pelo valor corrente do CAQi-2012. Os resultados dessa longa operação estão sintetizados no Quadro 1.

---

<sup>52</sup> Por sua bem-sucedida incidência na construção e regulamentação do FUNDEB, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação foi agraciada em 2007 com Prêmio Darcy Ribeiro, concedido pela Câmara dos Deputados.

Quadro 1. Valores de referência do CAQi (2012)

	Fonte/cálculo	Valor
Creche (tempo integral)	CAQi	8.288,28
Creche (tempo parcial)	CAQi + FUNDEB*	5.097,29
Pré-escola (tempo integral)	CAQi + FUNDEB*	4.171,77
Pré-escola (tempo parcial)	CAQi	3.209,05
Ensino Fundamental Anos Iniciais	CAQi	3.060,29
Ensino Fundamental Anos Finais	CAQi	2.996,53
Ensino Fundamental Anos Iniciais	CAQi	5.057,98
Ensino Fundamental Anos finais –	CAQi	3.867,86
Ensino Fundamental Tempo	CAQi + FUNDEB*	3.978,38
Ensino Médio Urbano	CAQi	3.081,54
Ensino Médio Rural	CAQi (EF II Rural)	3.867,86
Ensino Médio Tempo Integral	CAQi + FUNDEB*	3.337,31
Ensino Médio integrado à Ed.	CAQi + FUNDEB	3.337,31
Educação Especial	CAQi	6.120,50
Educação de Jovens e Adultos	CAQi	3.060,29
EJA (integrada à Educação	CAQi + FUNDEB*	3.672,35
Educação Indígena e Quilombola	CAQi (EF I Rural)	5.057,98
Creches conveniadas (tempo	CAQi + FUNDEB*	7.011,88
Creches conveniadas (tempo	CAQi + FUNDEB*	5.097,29
Educação Especial (instituições	CAQi + FUNDEB*	6.120,58

Fonte: Fineduca, 2013.

Obs.: \* Nesses casos, em que o Parecer CEB/CNE nº 8/2010 não estabeleceu um valor para o CAQi, usou-se o valor por aluno do CAQi para a etapa correspondente o fator de ponderação do FUNDEB. Nota: Os valores do CAQi levaram em conta o Parecer CEB/CNE nº 8/2010 e o PIB per capita de 2011 (R\$ 21.252,00)

Em seguida, a Nota Técnica apresenta o cálculo da complementação atual da União ao FUNDEB em comparação com o

valor que deveria ter sido destinado ao fundo para viabilizar o CAQi em 2012<sup>53</sup> (Tabela 1).

Tabela 1. Estimando complementação da União ao CAQi, com base no FUNDEB por Fundo Estadual.  
Ano: 2012, tendo por base a matrícula de 2011.

Fundo Estadual por Unidade da Federação	FUNDEB atual		C	FUNDEB com CAQi	
	A	B		D	E = (D-C)
	Recursos do FUNDEB aportados por Estados e Municípios (previsão 2012)	Complemento da União via FUNDEB (previsão 2012)	Total de Recursos dos Fundos Estaduais do FUNDEB	Recursos necessários para a garantia do CAQi via FUNDEB	Complemento da União para viabilizar o CAQi
	(previsão 2012)	(previsão 2012)	(previsão 2012)	(base 2012)	(base 2012)
AC	638.251.462	N/A	638.251.462	892.533.114	254.281.652
AL	1.682.374.140	398.860	1.682.773.000	2.946.708.335	1.263.935.335
AM	2.146.581.209	286.529	2.146.867.738	3.693.269.631	1.546.401.893
AP	602.612.554	N/A	602.612.554	714.731.646	112.119.092
BA	7.009.382.532	2.264.033	7.011.646.565	12.442.932.699	5.431.286.134
CE	3.986.443.436	1.110.954	3.987.554.390	6.957.956.638	2.970.402.248
ES	2.369.896.327	N/A	2.369.896.327	2.747.184.091	377.287.764
GO	3.001.324.965	N/A	3.001.324.965	3.986.494.123	985.169.158
MA	4.014.974.338	2.080.903	4.017.055.241	7.194.889.337	3.177.834.096
MG	9.190.477.730	N/A	9.190.477.730	14.239.418.434	5.048.940.704
MS	1.524.423.065	N/A	1.524.423.065	2.185.997.448	661.574.383
MT	1.654.640.284	N/A	1.654.640.284	2.792.431.074	1.137.790.790
PA	4.470.574.217	2.214.575	4.472.788.792	7.968.943.025	3.496.154.233
PB	1.748.284.744	154.254	1.748.438.998	3.074.561.866	1.326.122.868
PE	3.989.960.495	530.611	3.990.491.106	6.828.064.711	2.837.573.605
PI	1.673.862.453	399.655	1.674.262.108	2.964.219.788	1.289.957.680
PR	5.046.513.944	N/A	5.046.513.944	7.991.725.526	2.945.211.582
RJ	6.444.668.573	N/A	6.444.668.573	9.434.468.136	2.989.799.563
RN	1.516.644.774	N/A	1.516.644.774	2.625.726.952	1.109.082.178
RO	964.490.586	N/A	964.490.586	1.469.084.135	504.593.549
RR	425.147.268	N/A	425.147.268	463.824.317	38.677.049
RS	5.727.395.131	N/A	5.727.395.131	7.189.126.056	1.461.730.925
SC	3.427.561.011	N/A	3.427.561.011	4.725.302.780	1.297.741.769
SE	1.131.140.034	N/A	1.131.140.034	1.708.260.222	577.120.188

<sup>53</sup> Foi utilizado o ano de 2012 como referência porque o CAQi é indexado como um percentual do PIB *per capita*. Os dados oficiais do PIB e do PIB *per capita* de 2013 somente serão publicados em março de 2014.

SP	25.903.591.684	N/A	25.903.591.684	29.129.817.811	3.226.226.127
TO	997.087.938	N/A	997.087.938	1.331.546.398	334.458.460
<b>TOTAL</b>	<b>101.288.304.893</b>	<b>9.440.374.000</b>	<b>110.728.678.893</b>	<b>147.699.218.292</b>	<b>46.401.473.025</b>
<b>% PIB (2012)</b>	<b>2,30%</b>	<b>0,21%</b>	<b>2,51%</b>	<b>3,57%</b>	<b>1,06%</b>

**Fontes:** Para as estimativas do FUNDEB e matrículas por etapa e modalidade: Portaria Interministerial nº 1.809 de 28/12/2011; Para os valores do CAQi: Quadro 1.

Como resultado, apenas considerando-se as matrículas atuais, se faz necessária a transferência global de mais de R\$ 46 bilhões de reais da União para os Estados, Distrito Federal e Municípios, via o sistema de fundos do FUNDEB. Este valor é quase o quádruplo da previsão da complementação da União para 2012 e seria o volume capaz de garantir o cumprimento do texto constitucional e da LDB, a partir do padrão mínimo de qualidade mensurado pelo CAQi.

Assim, conforme os dados apresentados na Tabela 1, todos os fundos estaduais do FUNDEB deveriam receber complementação da União, não apenas nove, como ocorreu em 2012. Somente se quase quintuplicasse sua participação no âmbito do FUNDEB é que o Governo Federal estaria cumprindo integralmente com sua obrigação estabelecida no § 1º do art. 211 da CF, contribuindo efetivamente para reduzir as desigualdades regionais e assegurar padrão mínimo de qualidade de ensino.

Na análise da Tabela 1 chama a atenção o fato de que mesmo o fundo do FUNDEB de São Paulo receberia complementação da União. Isso ocorre por uma razão simples: o valor por aluno para

creche no FUNDEB está absolutamente abaixo de qualquer relação com o custo real desta etapa. Como o número de matrículas em creche é relativamente alto em São Paulo, se comparado com o restante do país, surge a demanda por recursos adicionais. O mesmo vale para a Educação do Campo.

O baixo comprometimento da União na educação básica, entre outros prejuízos, tem inviabilizado o cumprimento da Lei do Piso Nacional Salarial do Magistério (Lei 11.738/2008) por parte de muitos entes federados, em especial naquelas regiões mais pobres do País, nas quais o FUNDEB é a fonte quase exclusiva de recursos educacionais. Paralelamente a isso, observa-se um incremento das chamadas transferências voluntárias pelo governo federal, ou a gestão baseada em programas. Isso tem obrigado os gestores estaduais e municipais a se submeterem às políticas definidas em Brasília para conseguir alguns poucos recursos para melhorar a educação ofertada por suas administrações. Assim, recria-se uma espécie de nova política de balcão, que estimula práticas pouco cidadãs, atrasando o desenvolvimento da democracia brasileira (NOBRE, 2013).

### **NECESSIDADE DE ALTERAÇÕES NO FUNDEB**

Embora possa ser considerada uma medida insuficiente de coordenação federativa, caso o FUNDEB seja fortalecido à luz de maior participação da União como mensura a Nota Técnica da Fineduca, o

Brasil daria um grande passo rumo ao fortalecimento da educação básica como um todo.

Nesse sentido, uma emenda da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, aprovada por unanimidade na plenária final da I Conae necessita ser transformada em Lei:

b) Alterar a lei do FUNDEB no sentido de retirar o sistema de balizas que limitam os fatores de ponderação do fundo a uma escala de 0,7 a 1,3. Esta medida é imprescindível para substituir a atual perspectiva do gasto-aluno/a/ano ou custo-aluno/a/ano existente no fundo, por uma política de custo-aluno/a-qualidade. Concomitantemente, a complementação da União ao FUNDEB deve avançar imediatamente para uma transferência equivalente a 1% do PIB/ano. (BRASIL, 2010b, p. 114).

Ao propor a retirada do sistema de balizas<sup>54</sup>, o objetivo é viabilizar o correto investimento em creches – que, segundo o estudo do CAQi, custa mais do que o dobro do investimento necessário no ensino fundamental anos iniciais – uma vez que as balizas impõem um teto de diferenciação de apenas 30% para o valor da matrícula para essa etapa. Contudo, apenas a retirada do sistema de balizas não resolve o problema. Como visto anteriormente, é preciso incluir um

---

<sup>54</sup> As balizas determinam que os valores de todas as etapas e modalidades da educação básica devem ser, no mínimo, 70% do valor do ensino fundamental anos iniciais (urbano) e, no máximo, 30% maior do que essa etapa de referência. O sistema de balizas, de certo modo, é uma herança do Fundef que só investia no ensino fundamental.

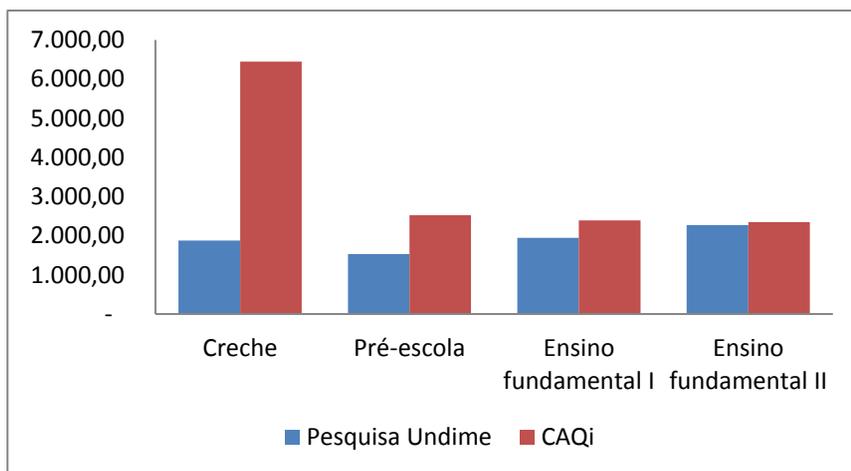
novo volume de recursos no conjunto do fundo. Desse modo, a emenda propõe que a contribuição da União avance de cerca de R\$ 10 bilhões para R\$ 46 bilhões, como visto na Tabela 1.

## **O CAQi COMO INSTRUMENTO DE EQUIDADE E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os indicadores educacionais disponíveis, captados pelos exames nacionais de desempenho, pelo censo escolar, pelo censo populacional e pelas pesquisas nacionais de amostragem domiciliar, atestam de forma inequívoca que os esforços até então implementados não foram eficazes para aproximar as condições de oferta educacional dos municípios e estados mais pobres daqueles registrados pelas regiões mais ricas do país, reforçando via a educação as gritantes desigualdades nacionais.

Em 2012, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) lançou o estudo *Perfil dos Gastos Educacionais nos Municípios Brasileiros – Ano Base 2009*, com o cálculo do custo real de cada etapa da educação básica empreendida pelos municípios brasileiros. No Gráfico 2, a comparação entre o CAQi e o custo-aluno/ano praticado na região Nordeste, segundo o estudo mencionado, mostra o quanto essa região está distante de alcançar o padrão mínimo de qualidade do ensino, especialmente na educação infantil.

**Gráfico 2** – Comparação do custo-aluno/ano da região Nordeste e o CAQi (2009).



Fonte: Adaptado de Undime (2012) e Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2011).

O mecanismo do CAQi é um primeiro passo no longo caminho de melhoria da escola pública no Brasil. Em termos práticos, além de obrigar um primeiro nível de justiça federativa na matéria educacional, sua implementação atenderia também a uma parte importante da demanda calculada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em sua Nota Técnica (2011), que aponta o custo do novo PNE. Conforme o estudo, para cumprir com as metas do novo plano, garantindo padrão de qualidade tanto para as matrículas atuais quanto para aquelas que precisam ser criadas na educação básica e na educação superior, o Brasil deve investir um patamar equivalente a 10,4% do PIB em educação pública até o décimo ano do novo plano. Essa demanda é sintetizada na Tabela 2.

**Tabela 2 – Custo adicional do novo PNE.**

Categoria	Cálculos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (R\$)	Cálculos do MEC (R\$)	Diferença
	A	B	C = (B-A)
Educação infantil	23.656.775.160,00	9.683.635.930,00	13.973.139.230,00
Ensino médio	3.643.905.000,00	0	3.643.905.000,00
Educação especial	3.589.867.120,00	0	3.589.867.120,00
Educação em	23.964.400.000,00	3.766.240.130,06	20.198.159.869,94
Educação de	21.256.661.768,20	0	21.256.661.768,20
Educação	5.927.954.879,12	4.456.014.000,00	1.471.940.879,12
Educação superior	45.266.181.400,00	15.203.801.874,83	30.062.379.525,17
Formação docente	9.258.894.000,00	923.023.365,76	8.335.870.634,24
Remuneração	33.265.961.706,57	27.025.805.706,30	6.240.156.000,27
<b>TOTAL</b>	<b>169.830.601.033,89</b>	<b>61.058.521.006,95</b>	<b>108.772.080.026,94</b>
<b>% PIB – 2009*</b>	<b>5,4%</b>	<b>1,9%</b>	<b>3,5%</b>

Fonte: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.

\* Aqui é apresentado o custo adicional. Segundo o Inep, em 2009, o Brasil investiu 5% do PIB em educação pública. Portanto, a meta de investimento do novo PNE deve ser de 10,4% do PIB, segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Utilizar o CAQi para fortalecer o FUNDEB, exigindo maior participação da União no financiamento da educação básica, não é o caminho definitivo para consagrar o direito à educação no Brasil, nem para resolver toda a regulamentação do SNE. Mas pode ser uma referência e um importante e pragmático primeiro passo no enfrentamento das desigualdades federativas brasileiras, melhorando em curto prazo a qualidade da oferta das mais de 40 milhões de matrículas públicas de educação básica que hoje existem no País.

Pontualmente, com a implementação do CAQi, todos os professores que lecionam receberiam pelo menos o piso salarial e teriam 1/3 de sua jornada dedicada ao planejamento de aulas. Concomitantemente, todos os profissionais da educação teriam política de carreira e formação continuada. Além disso, o número de alunos por turma seria adequado e todas as unidades escolares teriam infraestrutura suficiente para a promoção da relação de ensino-aprendizagem, tal como determina a LDB e demandam os artigos 205 e 206 da CF.

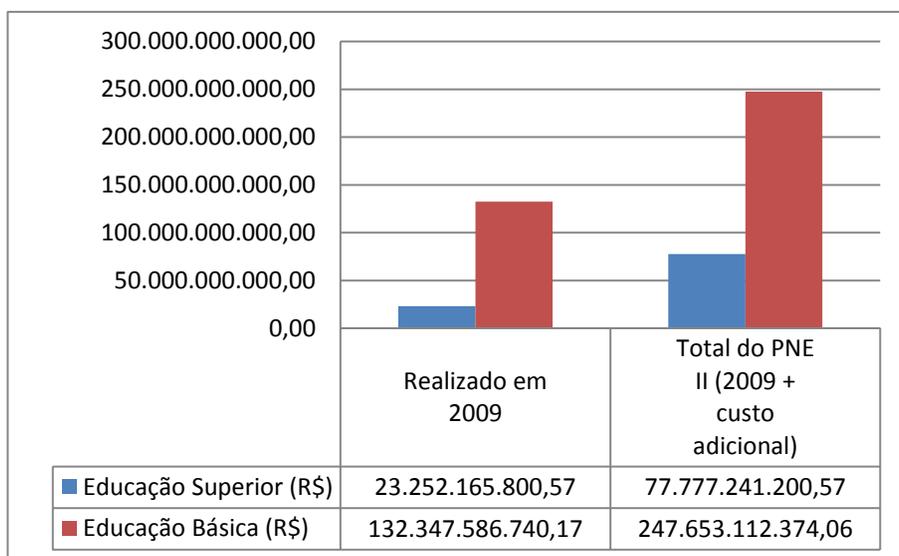
Sem dúvida, trata-se de uma boa introdução a uma reivindicação imprescindível já apresentada neste texto: efetivar um investimento equivalente a 10% do PIB em educação pública até o décimo ano de vigência do PNE, conforme mensura a Nota Técnica da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2011).

Isso é necessário porque implementar o CAQi via FUNDEB representa um acréscimo de 1,06% do PIB no investimento direto em educação básica pública no Brasil. No entanto, aumentar o padrão de qualidade das atuais matrículas de educação básica é insuficiente, pois há 3,7 milhões crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola (UNICEF & CAMPANHA, 2012), 14 milhões de analfabetos e 3,4 milhões de matrículas em creche precisam ser criadas nos próximos 10 anos (CAMPANHA, 2011). Portanto, é preciso ir além. Assim, além dos R\$ 46 bilhões de reais que a União deve transferir para estados e municípios para o cumprimento do padrão mínimo de qualidade

mensurado pelo CAQi, é preciso insistir no cumprimento das metas do novo PNE.

Assim, se o CAQi for implementado via FUNDEB e a sociedade civil for vitoriosa em sua incidência no Congresso Nacional, vencendo o Palácio do Planalto na votação do novo PNE, a educação básica pública quase duplicará seu montante orçamentário anual, como pode ser visto no Gráfico 3.

**Gráfico 3. Investimento em educação por nível realizado em 2009 versus Custo do PNE II, segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em R\$**



Fonte: Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2011).

Assim, se em 2011 somente a educação básica pública contou com um investimento equivalente a 4% do PIB (Inep, 2012), a implementação do CAQi – via um justo aumento da complementação da União ao FUNDEB – faria com que somente este nível de ensino

recebesse um investimento próximo de 5,06% do PIB. Contudo, para o cumprimento de todas as metas do PNE relativas à educação básica, o Brasil precisa avançar para um patamar equivalente a 8% do PIB. Essa é a agenda nacional prioritária, considerando que aumentar o financiamento das políticas públicas educacionais é condição necessária, ainda que insuficiente, para a consagração plena do direito à educação – que compreende, necessariamente, acesso e padrão de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, DF: Unesco, 2010, p. 39-70.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 17-26, abr./jun. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392004000200003> . Acesso em: 14 de maio de 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. **Por que a União deve complementar o CAQi no PNE?** Disponível em: [http://www.redefinanciamento.ufpr.br/nota1\\_13.pdf](http://www.redefinanciamento.ufpr.br/nota1_13.pdf) . Acesso em: 13 de dezembro de 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007b.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 8, de 5 de maio de 2010. **Ministério da Educação**, 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=5368&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5368&Itemid=) . Acesso em: ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; documento final. Brasília, DF: MEC, 2010b.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Financeiros Educacionais**. Brasília, DF: 2012.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Nota técnica** – por que 7% do PIB para a educação é pouco? Cálculo dos investimentos adicionais necessários para o novo PNE garantir um padrão máximo de qualidade. São Paulo, 2011.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARA, Daniel. **Mais dinheiro federal na educação básica**. Sessão Tendências e Debates. Folha de S. Paulo: São Paulo. 03 de fevereiro de 2012a.

\_\_\_\_\_. Municípios no pacto federativo: fragilidades sobrepostas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 10, p. 255-273, jan./jun. 2012b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (FIRJAN). **Índice FIRJAN de Gestão Fiscal (IFGF)**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.firjan.org.br/IFGF/> . Acesso em: 1 de maio de 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Perfil dos Municípios Brasileiros – 2011**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2011/default.shtm>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2006**. Brasília, DF, 2007.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Nº 124 – Financiamento da educação: necessidades e possibilidades. **Comunicados do Ipea**, Brasília, DF, 14 dez. 2011. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/111214\\_comunicadoipea124.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/111214_comunicadoipea124.pdf) . Acesso em: 1 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. **Brasil em desenvolvimento 2011: Estado, planejamento e políticas públicas**. Brasília, DF, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. n. 20. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/bps\\_20\\_completo.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_20_completo.pdf) . Acesso em: 1 de maio de 2012.

MARTINS, Paulo de Sena. **FUNDEB, federalismo e regime de colaboração**. Campinas: Autores Associados, 2011.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **Relatório de pesquisa – perfil dos gastos educacionais nos municípios brasileiros – ano base: 2009**. Brasília, DF, 2012.

UNICEF. CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Relatório de pesquisa – Fora da escola não pode**. Brasília, DF, 2012.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Cassiana Magalhães**

<http://lattes.cnpq.br/4143702372700862>

Doutora em Educação (2014) - Universidade Estadual Paulista. Mestre em Educação (2007) Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Educação Infantil (2005) Universidade Estadual de Londrina. Psicopedagoga Institucional (2001) Universidade Norte do Paraná. Pedagoga (2001) Universidade Tuiuti do Paraná. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Feipar Pé Vermelho (GT 10 - participam 19 municípios da Jurisdição do NRE de Londrina). Membro do MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Atua especialmente na Educação Infantil com temas voltados ao currículo, organização do espaço, avaliação e periodização do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos de idade na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

### **Cláudia Maria Ribeiro**

<http://lattes.cnpq.br/1743633905977303>

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Lavras (1974), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Lavras atuando no ensino, na pesquisa e na extensão produzindo conhecimento nas temáticas de Sexualidade e Gênero. Coordena o Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na contemporaneidade: a problemática da Formação Docente. Ex-coordenadora do Mestrado Profissional em Educação/Departamento de Educação/UFLA. No período de 01 de março de 2013 a 28 de fevereiro de 2014: pós-doutorado na Universidade do Minho - Braga, Portugal sob a orientação do Prof. Dr. Alberto Filipe Araújo. Bolsista CAPES processo 4038/13-4. Coordenadora do PIBID Pedagogia/Gênero e Sexualidade -

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Coordenadora do Projeto aprovado PROEXT/MEC 2015 - Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais nas Infâncias no Sul de Minas Gerais.

**Cristiane Dos Santos Farias**

<http://lattes.cnpq.br/5855906622853321>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2008). Pós-graduação em Gestão Escolar: Orientação, Coordenação e Supervisão Escolar; Psicopedagogia Institucional e Clínica e Metodologia do Ensino Superior. Atualmente trabalha em um CMEI na cidade de Londrina. Possui experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Formação Continuada, Política Educacional.

**Daniel Tojeira Cara (Organizador)**

<http://lattes.cnpq.br/6240671645781906>

Doutorando em Educação (Universidade de São Paulo - USP), mestre em Ciência Política (USP) e bacharel em Ciências Sociais (USP). Atualmente é coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (desde 2006). É membro titular do Fórum Nacional de Educação (desde 2010). Foi membro da direção da Campanha Global pela Educação (2007-2011) e do Comitê Diretivo da Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação (2009-2012). Tem experiência de pesquisa nas áreas de Educação, Ciência Política e Sociologia, atuando desde a graduação nos seguintes temas: políticas públicas de educação, participação na educação, financiamento da educação, avaliação da educação, federalismo, teoria geral do Estado, sociedade civil, movimentos sociais, associativismo, desigualdade socioeconômica, vulnerabilidade socioeconômica e civil, políticas públicas de juventude, violência urbana e cultura juvenil. É colunista do UOL Educação (Grupo Folha) e possuiu blog na Revista Educação (Editora Segmento). Foi laureado com o Prêmio Darcy Ribeiro 2015, entregue pela Câmara dos Deputados em nome do Congresso Nacional.

### **Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

<http://lattes.cnpq.br/5864434458843035>

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé (1995). Especialização em Psicologia da Educação: ênfase em psicopedagogia preventiva pela PUCMinas (2001). Mestrado (2008) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Professora na Universidade Federal de Ouro Preto. As áreas de interesse e pesquisa é Educação de Jovens e Adultos (EJA) com ênfases em história da educação, formação de educadores, alfabetização o material didático para esse público e nas práticas pedagógicas.

### **Giselle Frufrek**

<http://lattes.cnpq.br/1475624936154957>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1998), graduação em Artes Visuais pela Universidade Leonardo da Vinci (2013), pós-graduação em Educação Infantil (2004) e Educação Montessoriana (2013). Musicista, atuando em apresentações e performances artísticas no Brasil e exterior. Professora Brinquedista - educação infantil, ensino fundamental e educação especial do Centro de Pesquisa e Aprendizagem Espaço Fênix - Brinquedoteca Municipal de Capão da Canoa. Desenvolve atividades em Formação de professores na rede pública e privada em formação continuada, palestras, seminários e congressos. Atualmente, mestranda da Pontifícia Universidade Católica, PUC (2015) e professora do Curso de Pedagogia da FACOS/Osório-RS.

### **Kátia Batista Martins**

<http://lattes.cnpq.br/1153979272996398>

Pedagoga pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP/MG). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) pela Universidade Federal de Lavras (Ufla/MG). Especialista em Supervisão Educacional pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz. Mestre em Educação pela Ufla; Coordenadora Docente

no GDE, ofertas 2013-14-15. Atuou 12 anos na Educação Infantil da rede pública municipal. Supervisora nos cursos do Pronatec pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais; Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, atuando na Pedagogia e nas demais Licenciaturas, lecionando as disciplinas: Metodologia do ensino de arte; Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia; Sociologia e Formação Docente; Escola e Currículo, Política e Planejamento Educacional. Coordenadora do Comitê Gestor do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil; Coordenadora Adjunta do Pibid Pedagogia/Gênero e Sexualidade - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Integra o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Infâncias e Educação Infantil Nepi/DED/Ufla. Coautora do Programa de Educação Ambiental e Mobilização Social em Saneamento Básico do município de Ijaci.

#### **Liana Cristina Rosa Pinto**

<http://lattes.cnpq.br/4972372288499637>

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1993) e Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004). Professora da Prefeitura Municipal de Capão da Canoa. Tem experiência na área de Educação Física e Educação, com ênfase em Educação Física e Educação Pré-escolar e Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: brincar, psicocinética, educação, currículo escolar e gênero. Especialista em Ciência do Movimento Humano, Psicomotricidade pela FEEVALE-RS (2002) e em Neuropsicologia pela UNIARA-SP (2015). Coordenadora do Espaço Fênix-Centro de Aprendizagem-Brinquedoteca Municipal de Capão da Canoa, RS. Professora de Pós-Graduação no CEPOG. Representante do Núcleo ABBri Capão da Canoa, RS (Associação Brasileira de Brinquedotecas).

#### **Lucineide Nunes Soares**

<http://lattes.cnpq.br/3121707251337628>

Mestre em educação pela UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais, Licenciada em Pedagogia pela UFES -Universidade Federal do Espírito Santo e Pós-Graduação em Educação Ambiental UFOP/MG. Atuou como tutora no curso de pedagogia do Polo UAB/UFMG de Teófilo Otoni, e, como Assessora Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Teófilo Otoni. Atualmente exerce o cargo de Pedagoga na UFVJM, Campus Mucuri. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação a distância. Educação Infantil e Educação para as Relações étnico-raciais. Educação Ambiental. Foi Membro do Conselho de Promoção da Igualdade Racial de Teófilo Otoni-MG. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil - NEPEI/FAE/UFMG; da Comissão Articuladora do Fórum Regional de Educação do Mucuri e Jequitinhonha . Atualmente é coordenadora do Fórum Mineiro de Educação Infantil – FMEI

#### **Ludmila Dimitrovicht De Medeiros**

<http://lattes.cnpq.br/1983393336990277>

Possui graduação em Música pela Universidade Estadual de Londrina (2013) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (2004) com Especialização em Psicopedagogia (2009). Atualmente é Professora de Educação Infantil - Secretaria Municipal de Educação de Londrina exercendo a função de Gerente de Educação Infantil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente no seguinte tema: educação infantil.

#### **Maria Luiza Rodrigues Flores**

<http://lattes.cnpq.br/3064851958027125>

Possui graduação em Letras Português-Inglês (1992), mestrado (2000) e doutorado (2007) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Realizou estágio pós-doutoral junto ao Programa de Estudos pós-graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a supervisão da Professora Dr<sup>a</sup>. Fúlvia Rosemberg, e do Prof. Dr.

Odair Furtado. Atualmente, é Professora Adjunta do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS, integra o Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação e atua na área de Política e Gestão da Educação. Tem experiência na área de Organização e Gestão da Educação, Políticas Públicas de Educação e Legislação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, currículo e avaliação da educação infantil. Na Faculdade de Educação da UFRGS, coordena as pesquisas "Monitoramento de Políticas Públicas de Educação Infantil no Rio Grande do Sul: estudo sobre a implementação da Emenda Constitucional 59/09 -obrigatoriedade de matrícula na pré-escola (2011/2016)" e "Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: a atuação do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul"

#### **Marly Aparecida de Carvalho Ribeiro**

Especialista em "Didática – Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica e em Psicopedagogia, área de conhecimento de "Ciências Humanas".

#### **Otávio Henrique Ferreira da Silva (Organizador)**

<http://lattes.cnpq.br/9755050382132253>

Possui experiência nas áreas de Educação Infantil, Gestão Escolar, Movimentos Sociais e Políticas Públicas de Educação. É mestrando em Educação no Mestrado Profissional Educação e Docência, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. Bolsista da Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino -GIZ/PROGRAD/UFMG. Atualmente desenvolve pesquisas sobre políticas públicas de educação infantil, participação popular e participação social. Contribui na assessoria e coordenação de movimentos sociais populares. Atua em diferentes espaços de participação e integra o Conselho Municipal de Educação da cidade de Betim. Está na coordenação do Fórum Mineiro de Educação Infantil, exercendo a função de Secretário Executivo. É conselheiro titular do Fórum Estadual de Educação de Minas Gerais. Integra o corpo editorial da Revista

Brasileira de Educação Básica (RBEB) e é articulista do Jornal Pensar a Educação em Pauta (Fae/UFMG).

### **Regina Lúcia Couto de Melo**

<http://lattes.cnpq.br/9506349676003482>

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1975). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional. Iniciou sua trajetória na educação como professora de Psicoterapia Infantil. Os trabalhos desenvolvidos na década de 1970, em creches comunitárias da RMBH e a participação como ativista do movimento de creches se transformaram em projetos de pesquisa sobre políticas públicas de educação para crianças de 0 a 6 anos, durante a pós-graduação FAE/UFMG (1981/82). Como assessora técnica do Instituto de Recursos humanos (IRHJP/MEC/FAE) atuou em diversos programas educacionais em várias UF e no período da constituinte assumiu o setor de publicações, voltado para a divulgação da produção do conhecimento relacionado às pautas dos movimentos sociais. Integrou a equipe responsável pelo desenvolvimento de estudos avaliativos sobre a oferta de creches e pré-escolas na RMBH. Como assessora da Secretaria Municipal de Educação assumiu a gestão da política de convênios com as creches comunitárias e filantrópicas e organizou a gerência de avaliação de políticas educacionais (2001/07). Integrou a equipe de especialistas em educação da Unesco coordenando projetos relacionados à educação das relações étnico-raciais e história da África e cultura afro brasileira e ao relatório de monitoramento de educação para todos. (2007/2009) Integrou a equipe de consultores do Proinfância atuando junto às Secretarias Municipais de Educação na implantação das instituições de educação infantil. (MEC/COEDI, 2010/12).

### **Regina Magna Bonifácio de Araújo**

<http://lattes.cnpq.br/9840517590035310>

Professora, possui Pós-doutoramento pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal (2014/2015), Doutorado em Educação pela

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2007), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF (1999) e Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC-MG (1979). Professora titular - Adjunto III, Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação e no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Ouro Preto. Foi professora de Didática e Prática de Ensino em outras IES, Pró-reitora de Graduação do Centro Universitário Metodista, IPA-RS e diretora da Educação Básica em colégios da Rede Metodista de Educação em Minas Gerais e São Paulo. Tem experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, com ênfase em Gestão de Unidades Educativas. Na docência e na pesquisa atua principalmente com os seguintes temas: formação de professores - políticas públicas - educação de jovens e adultos - socialização e alfabetização econômica.

### **Sonia Maria dos Santos**

<http://lattes.cnpq.br/9281057859793276>

É graduada em Educação Artística (1983) e Pedagogia (1987) na Universidade Federal de Uberlândia. Fez Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (1995) e Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Fez pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (2012). Atualmente é Professora de EJA - Educação de Jovens e Adultos, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. É docente permanente do curso de Mestrado e Doutorado da FAGED\UFU. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação de professores das áreas de Alfabetização de crianças e EJA. Pesquisa e estuda principalmente os seguintes temas: História e Memória da Alfabetização, EJA, Grupos Escolares, Formação de Alfabetizadores Brasileiros. Coordena a Rede/UFU de formação de professores na região do Triângulo Mineiro. É Coordenadora Geral do Pacto do Ensino Médio na UFU e UNIMONTES. Coordena cursos de pós-graduação, com ênfase na Juventude e EJA. Há dez anos coordena o grupo de pesquisa

do CNPQ "História, cultura e memória de professores alfabetizadores". Coordenou a coletânea EJA na Diversidade, EDUFU. Coordena o TRIEJA - Fórum de EJA do Triângulo Mineiro. Conselheira da EDUFU. Conselheira do CONSEX.

### **Sumika Soares de Freitas (Organizadora)**

<http://lattes.cnpq.br/3864404510904567>

Doutoranda em Educação-UFES (2014), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008), Mestrado em Psicopedagogia - Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (2002) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1998). Pós-graduada em Gestão Educacional, Psicopedagogia, Educação Infantil, Língua Espanhola e Cultura Hispânica e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Professora no Curso de Pedagogia-FABRA. Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Vitória (licenciada para estudos). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, inclusão, natureza infantil, movimento instituinte, políticas educacionais, gestão democrática, formação de professores, trabalho docente, práticas pedagógicas inclusivas e educação socioambiental. Participa no Grupo de Pesquisa GRUPICIS-UFES e Federalismo e Educação. Membro no Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Membro no Fórum Nacional de Educação representando o MIEIB. Membro no Comitê Diretivo do MIEIB. Membro no Colegiado do FOPEIES. Membro no Conselho Municipal de Educação de Vitória. Membro no Conselho Editorial da Revista Pró-discente-UFES.

### **Vanessa Lepick**

<http://lattes.cnpq.br/6765527989738363>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2008) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2013), atuando principalmente nos seguintes temas: EJA, educação, grupo escolar, história e educação infantil.

Os relatos que integram este livro registram a história viva de alguns dos muitos fóruns de educação do Brasil e a expectativa é que os mesmos colaborem e inspirem a constituição de outros fóruns. Ressalta-se que não há apenas um tipo de fórum ou um único modelo a ser seguido, os fóruns de educação brasileiros são diversos e recorrem a diferentes estratégias para se manterem ativos, vivos e combativos. A complexidade de organização e de atuação dos fóruns de educação do Brasil, pode ser percebida nos sete artigos que compõe o livro, dentre os quais três tratam de fóruns estaduais, um de fórum regional. Há ainda o relato de uma experiência de abrangência nacional/estadual e dois textos de que abordam os movimentos nacionais.

ISBN 978-859292107-1



9 788592 921071